



**Serviço Social - a garantia do direito à educação em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária**

**Amanda Ribeiro Andrade**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau Mestre em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, pelo Instituto de Superior de Serviço Social do Porto, sob orientação da Professora Dra. Berta Granja

Março de 2021

## **Agradecimentos**

No decorrer deste curso de mestrado e, em especial, nesta fase de elaboração do trabalho final, contei com a colaboração de pessoas muito especiais, que me incentivaram a prosseguir mesmo diante de tantos reveses. Elas me apoiaram do início ao fim, acreditaram no investimento pessoal e acadêmico empenhado, e fizeram com que eu me apropriasse aos pouquinhos deste momento, que de sonho distante tornou-se projeto realizável e concreto. A elas, toda a gratidão que palavras nunca serão suficientes para expressar.

Sou imensamente grata por esta oportunidade tão inesperada, extraordinária, cheia de risos e lágrimas, repleta de crescimento espiritual, humano, emocional e intelectual.

Agradeço à minha família por se importar, por me amar à distância, por me apoiar apesar das saudades, e compreender as minhas ausências e silêncios.

Agradeço ao meu amor, Pedro, pela parceria, amizade, paciência titânica, suporte ao longo de todos os dias (bons e ruins) desta jornada, e pela companhia diuturnamente, a despeito das diferenças de horários entre Brasil e Portugal (e do sono), entre outras.

Agradeço à dona Alice e ao Sr. José pela convivência tão respeitosa, harmônica e alegre, sempre envolta nos mais deliciosos aromas e sabores da cozinha transmontana. Agradeço por sempre superarem todas as minhas melhores expectativas e me proporcionarem tantas experiências singulares, e inesquecíveis. Tornaram-se, sem dúvida, parte das minhas lembranças mais doces.

Agradeço aos amigos e irmãos Fabrício (sempre), Michele, Isabelle, Adriana, Luiz, Frank, Aninha, Olavo, Débora, Ademilde, Alessandra, Guta, Renata, Bianca, Luiza, Jônatas e aos primos Jean, Íris, Cileide, Zé Luiz e Davi por todos os abraços e carinhos. Cada um contribuiu de modo particular e incrível para que essa etapa fosse mais leve, possível e feliz.

Agradeço às assistentes sociais que dispuseram de tempo, boa vontade e compromisso para participar desta pesquisa, mesmo em um momento tão complicado de crises e confinamentos. Sou admiradora do vosso trabalho.

Agradeço a toda equipe do Instituto Superior de Serviço Social do Porto pelos préstimos, em especial, à minha incansável orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Berta Granja pela paciência, empatia, disponibilidade, atenção e, sobretudo, pelo estímulo nos momentos de maior desânimo. À Sandra Pinho, pela constante cordialidade e presteza. À Fátima, pelos incontáveis sorrisos com os quais me recepcionou nos dias mais nublados.

A todos, bem haja.

## **Resumo**

A política de educação é uma política estratégica, tensionada por projetos sociais antagônicos em disputa, que se configura historicamente como palco de embates ideológicos, econômicos e sociais. Em Portugal tornou-se campo de atuação do assistente social desde que os processos de democratização de acesso ao ensino trouxeram para o interior da escola as múltiplas expressões da questão social (que tem a sua origem na relação capital-trabalho): pobreza, trabalho precário, desemprego, discriminação de gênero, etnia, raça e orientação sexual, dificuldades no acesso à saúde e violação de direitos diversos.

Essa dissertação visa contribuir para a reflexão sobre o trabalho do assistente social na escola frente a tantos desafios e avaliar de que forma esta inserção pode potencializar uma socialização humanizadora, crítica e emancipatória, tão necessárias ao pleno desenvolvimento das crianças, dos jovens e da sociedade como um todo.

O estudo insere-se nos pressupostos de uma análise qualitativa de pesquisa, e através do uso da metodologia de grupos focais com seis assistentes sociais da rede pública de ensino, analisa à luz do método dialético, as competências e atribuições destes profissionais, que atuam numa perspectiva de defesa e garantia de direitos, especialmente, na mediação entre família, escola, comunidade e rede de proteção social, por meio de um trabalho multiprofissional e interdisciplinar. Diante da imposição de restrições e distanciamentos, o estudo também aborda o trabalho do assistente social face ao agravamento dos problemas sociais que atingem às famílias e às escolas neste momento de pandemia. Pretende-se assim, dar visibilidade à profissão em meio escolar.

Palavras-chave: Educação; Serviço Social; Intervenção Social; Pandemia.

## **Abstract**

Education policy is a strategic policy, tensioned by antagonistic social projects in dispute, which is historically configured as a stage for ideological, economic and social clashes. In Portugal, it has become a field of action for social workers since the democratization processes of access to education have brought to the school the multiple expressions of the social issue (which has its origin in the capital-labor relation): poverty, precarious work, unemployment, gender, ethnic, racial, and sexual orientation discrimination, difficulties in access to health care, and violation of several rights.

This dissertation aims to contribute to the reflection on the work of the social worker at school facing so many challenges and to evaluate how this insertion can enhance a humanizing, critical and emancipatory socialization, so necessary for the full development of children, young people and society as a whole.

The study is inserted in the assumptions of a qualitative research analysis, and through the use of the methodology of focus groups with six social workers from the public school network, analyzes in the light of the dialectical method, the competences and attributions of these professionals, who work in a perspective of defense and guarantee of rights, especially, in the mediation between family, school, community and social protection network, through a multiprofessional and interdisciplinary work. Faced with the imposition of restrictions and distancing, the study also addresses the work of the social worker in the face of worsening social problems that affect families and schools at this time of pandemic. Thus, it intends to give visibility to the profession in the school environment.

**Keywords:** Education; Social Service; Social Intervention; Pandemic.

## Résumé

La politique éducative est une politique stratégique, tendue par des projets sociaux antagonistes concurrents, qui a historiquement été le théâtre d'affrontements idéologiques, économiques et sociaux. Au Portugal, elle est devenue un champ d'action pour le travailleur social depuis que la démocratisation de l'accès à l'éducation a amené les multiples expressions de la question sociale (qui a son origine dans la relation capital-travail) à l'intérieur de l'école: la pauvreté, travail précaire, chômage, discrimination fondée sur le sexe, l'appartenance ethnique, la race et l'orientation sexuelle, difficultés d'accès à la santé et violation de divers droits.

Cette thèse vise à contribuer à la réflexion sur le travail de l'assistante sociale à l'école face à tant de défis et à évaluer comment cette insertion peut favoriser une socialisation humaine, critique et émancipatrice, si nécessaire au plein épanouissement des enfants, des jeunes et de la société comme un tout.

L'étude s'inscrit dans les hypothèses d'une analyse de recherche qualitative, et à travers l'utilisation de la méthodologie des groupes de discussion avec six assistants sociaux du système scolaire public, elle analyse, à la lumière de la méthode dialectique, les compétences et attributions de ces professionnels, qui travaillent dans une perspective de défense et de garantie des droits, notamment dans la médiation entre la famille, l'école, la communauté et le réseau de protection sociale, à travers un travail multidisciplinaire et interdisciplinaire. Compte tenu de l'imposition de restrictions et de distances, l'étude aborde également le travail du travailleur social face à l'aggravation des problèmes sociaux qui affectent les familles et les écoles en ce moment de pandémie. Il vise donc à donner une visibilité à la profession en milieu scolaire.

Mots-clés: éducation; Service social; Intervention sociale; Pandémie.

<b>Índice</b>	<b>Vi</b>
Índice de quadros e figuras	Vii
Índice de anexos	Viii
Índice de siglas e abreviaturas	Ix
Apresentação	X
<b>Introdução</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo 1 – A Política de Educação e o Serviço Social em Portugal</b>	<b>15</b>
1.1– A Política Pública de Educação em Portugal – breve histórico	15
1.2 - A inserção do Serviço Social nas escolas – contextualização	21
1.3 - As competências do assistente social no sistema educativo	25
1.4 - O Serviço Social nas escolas e os desafios da crise COVID-19	30
<b>Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa</b>	<b>33</b>
2.1 - Procedimentos metodológicos	33
2.1.1 - Metodologia qualitativa de grupos focais	34
2.1.2 - Abordagem analítica crítico-dialética	38
2.1.3 - Os sujeitos da pesquisa	42
<b>Capítulo 3 - Intervenção Social do assistente social na escola</b>	<b>44</b>
3.1 - Problemas sociais que convocam a intervenção do assistente social na escola	44
3.2 - A sinalização dos problemas	52
3.3 - O diagnóstico social	54
3.4 - O plano de intervenção social e sua execução	59
3.4.1 - Apoio do Serviço Social aos alunos e familiares	59
3.4.2 - O Serviço Social e a articulação interinstitucional	63
3.4.3 - O Serviço Social nas equipas multidisciplinares: contributos e limites	65
<b>Considerações finais</b>	<b>68</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>71</b>
<b>Anexos</b>	<b>79</b>

## Índice de quadros e figuras

---

<b>Figura 1</b>	Organograma da configuração híbrida da política educacional em Portugal	<b>19</b>
-----------------	---	-----------

---

<b>Quadro 1</b>	Composição do grupo focal, experiência no serviço social escolar e inserção profissional	<b>41</b>
-----------------	--	-----------

---

<b>Quadro 2</b>	Pais ou encarregados de educação- direitos e deveres	<b>58</b>
-----------------	--	-----------

---

## Índice de Anexos

---

<b>Anexo A</b> Gabinete de Intervenção ao aluno (GIA)	<b>80</b>
---	-----------

---

<b>Anexo B</b> Ficha de sinalização da equipa técnica multidisciplinar	<b>87</b>
--	-----------

---

<b>Anexo C</b> Proposta de acompanhamento	<b>91</b>
---	-----------

---

<b>Anexo D</b> Ficha de Sinalização do Gabinete de Intervenção ao Aluno	<b>94</b>
---	-----------

---

<b>Anexo E</b> Ficha de encaminhamento para os serviços técnico pedagógicos	<b>97</b>
---	-----------

---



## **Índice de abreviaturas e siglas**

APSS – Associação dos Profissionais de Serviço Social

CAFAP – Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental

CPCJ - Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

EMAEI - Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva

EMAT - Equipas Multidisciplinares de Apoio Técnico aos Tribunais

FIAS – Federação Internacional de Assistentes Sociais

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

OMS- Organização Mundial de Saúde

PEEPSS - Projeto Educação Pública e Serviço Social no Rio de Janeiro – demandas e perspectivas

PREVPAP - Programa de Regularização Extraordinária dos Vínculos Precários na Administração Pública

TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC - Tecnologias da informação e comunicação

## **Apresentação**

O tema a ser tratado **Serviço Social - A garantia do direito à educação em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária** se enquadra em um conjunto de interesses, experiências, investimentos acadêmicos e profissionais que tenho vivenciado ao longo dos anos na área da Educação no Brasil, desde a graduação. No decorrer do curso, participei como estagiária e bolsista do Projeto Educação Pública e Serviço Social no Rio de Janeiro – Demandas e Perspectivas (PEPSS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mais tarde, a minha inserção no curso de pós-graduação em Serviço Social e Políticas Públicas me oportunizou o aprofundamento das reflexões iniciadas sobre o tema, assim como a minha inserção profissional (trabalho como assistente social em uma escola do município de João Pessoa desde 2009).

Ao considerar a importância e a amplitude do tema, a necessidade de delimitação do objeto de estudo da pesquisa e o meu histórico acadêmico e profissional - junto com a minha recente empreitada como estudante imigrante em Portugal - optei por abordar um objeto dentro de uma política sobre a qual eu já detinha algum acúmulo teórico e prático (sem desconsiderar as diferenças de realidade entre Brasil e Portugal), e procurei situar a pesquisa na região Norte, onde residia, para que houvesse o máximo de viabilidade das (pretensas) entrevistas e encontros com as profissionais que participariam da investigação (ainda antes do período de pandemia). Sobretudo, porém, o tema - **Serviço Social - A garantia do direito à educação em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária** - foi definido pela sua relevância. E por que é relevante?

- é relevante porque apesar de não ser um tema original, é um tema que não se esgota, porque a realidade social, que é a matéria-prima do trabalho do assistente social, é volátil, flexível, se recria o tempo todo e as experiências vivenciadas por aquele grupo de assistentes sociais, naquela região, dentro deste espaço de tempo (com a particularidade da pandemia) é única (dentro de um contexto que é global de capitalismo/neoliberalismo);

- é relevante porque o fato da área da educação não se caracterizar como uma tradicional empregadora “em massa” de assistentes sociais (em comparação com outras, como a da Segurança Social), e também o fato de Portugal não trabalhar com normas que estabeleçam parâmetros de atuação para o assistente social no âmbito da educação e nem designações que especifiquem as atribuições dos assistentes sociais nas escolas, podem gerar alguma falta de compreensão e clareza do papel do assistente social neste lugar para o próprio

profissional, bem como para toda a comunidade escolar (para quem a função desempenhada pelo diretor, professor, psicólogo, pedagogo é sempre muito clara e essencial) e produzir representações e expectativas equivocadas a respeito dos assistentes sociais e das suas intervenções.

- é relevante porque poderá contribuir um pouco mais (juntamente com toda a produção acadêmica e científica já realizada na área), para dar visibilidade ao trabalho destes profissionais, possibilitar reflexões e reproduções de boas práticas, proporcionar uma maior aproximação da academia com as práticas profissionais em âmbito escolar e para contribuir para a discussão sobre a importância do trabalho dos/as assistentes sociais em ambiente escolar e a necessidade da ampliação deste terreno ocupacional para uma categoria profissional que pretende a materialização do direito social de todos e de cada um à educação.

Cabe ainda destacar, que este trabalho corresponde também a uma proposta de avaliação que consiste em um dos requisitos exigidos para a conclusão do curso de Mestrado de Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social do Instituto Superior de Serviço Social do Porto, e pretende apontar de forma sucinta e preliminar o assunto objeto que foi pesquisado, compreendendo que este processo de construção é inicial, inacabado e que necessita de dedicação constante e de busca permanente de referenciais teóricos e de pesquisa para o seu aprofundamento.

## **Introdução**

O presente estudo visa contribuir para a reflexão sobre o exercício profissional do assistente social no âmbito escolar a partir da experiência de seis assistentes sociais que atuam em cinco agrupamentos de escola e numa escola não agrupada, escolas públicas em áreas distintas da região Norte de Portugal (urbana, rural e suburbana), considerando o contexto institucional anterior e posterior ao início da pandemia do COVID-19. Este tema é particularmente relevante porque a atuação deste profissional no contexto escolar pode reforçar a educação como direito social e potencializar uma socialização humanizadora e emancipatória, que é necessária ao pleno desenvolvimento das crianças, dos jovens e da sociedade como um todo, em especial, se considerarmos os períodos de crise, como é exemplo a atual crise sanitária. O exercício profissional do assistente social ao defender uma educação pública, inclusiva e de qualidade para todos, fortalece os princípios e objetivos da profissão e condiz com seu projeto ético-político de construção de uma sociedade mais justa, menos desigual.

Além disso, face aos atuais objetivos educacionais, culturais, políticos e tecnológicos ao ensino público português, compreender como se constitui o trabalho dos assistentes sociais na educação e os processos que os levam a identificar-se com esse espaço ocupacional pode colaborar para a proposição de novas estratégias de construção, positivação e consolidação das identidades dos assistentes sociais neste contexto, a fim suscitar práticas significativas no âmbito do ensino-aprendizagem, aumentar o sentimento de pertença dessa categoria profissional, e contribuir para a consolidação desse lugar de atuação. Ao considerar também as condições atuais de crise, este estudo analisa o desenvolvimento do trabalho do assistente social num contexto muito peculiar de agravamento dos problemas sociais que afetam à escola, às famílias, às crianças e aos jovens, abordando as respostas e estratégias criativas de trabalho diante dos novos desafios marcados agora por restrições, carências e distanciamento físico que permeiam as relações sociais.

Nesta pesquisa foi utilizada a metodologia qualitativa, com a técnica Grupos Focais, e os dados foram interpretados de acordo com o método crítico-dialético. Foram realizados, no total, quatro grupos focais onde participaram seis assistentes sociais que trabalham em cinco agrupamentos de escolas e numa não agrupada, de zonas distintas do Norte de Portugal, que contam com um total de 7.945 alunos. Esta estratégia metodológica de caráter qualitativo possibilitou a problematização do tema através da interação grupal e contribuiu para a promoção da reflexão sobre o exercício, posturas e disposições profissionais, facilitando uma fecunda aproximação da pesquisa aos cenários da prática.

No decorrer do estudo, pretende-se refletir sobre o papel do assistente social no processo de intervenção social com os alunos do ensino público, bem como sobre o seu modo de atuação e relação nas equipes multidisciplinares, tendo como objetivos específicos: 1. compreender e problematizar a relação entre os programas e estratégias governamentais de garantia do acesso e permanência na educação formal com a inserção dos assistentes sociais na Política de Educação; 2. identificar as principais requisições feitas aos assistentes sociais na escola, e perceber as suas competências e atribuições; 3. compreender a sua atuação na construção de diagnósticos sociais, identificação de riscos e estratégias em rede para o enfrentamento das questões sociais identificadas; e, 4. analisar as práticas de apoio social (individual e em grupo) ao aluno, às famílias e a outros grupos do contexto escolar, de mediação (familiar, entre população e serviços) e de articulação multidisciplinar e interinstitucional (trabalho em rede na comunidade territorial) desenvolvidas pelo Serviço Social da escola. Sendo assim, foi na união destes objetivos que se pensou e estruturou este estudo em 3 capítulos de reflexão teórica e de análise da investigação.

O capítulo 1 pretende apresentar um panorama a respeito da inserção do Serviço Social na área da Educação e no sistema educativo português, com a abordagem dos elementos históricos determinantes para esta inserção, passando pela exposição dos saberes e competências que definem as práticas do assistente social neste espaço, chegando às particularidades dos desafios para o desenvolvimento deste trabalho na atualidade.

O capítulo 2 é dedicado à fundamentação teórico-metodológica da investigação, à exposição das técnicas de coleta de dados utilizadas e à apresentação do campo empírico e dos atores sociais participantes da pesquisa, com a discussão e análise dos dados colhidos.

O capítulo 3 aborda a atuação do assistente social frente às expressões da Questão Social no ambiente escolar em todo o processo de intervenção social, da sinalização das situações-problema, identificação de riscos, construção de diagnósticos sociais até a materialização das respostas criativas de trabalho dessas profissionais ante aos novos desafios nas relações sociais onde atuam junto aos alunos, encarregados de educação, comunidades educativas e parceiros que compõem a rede de proteção social (local e ampliada).

Desta forma, considerando o atual panorama da educação portuguesa e, mais especificamente, a experiência laboral dos assistentes sociais e os aspectos objetivos e subjetivos da profissão, busca-se nesse trabalho compreender como os processos de socialização dentro e fora do ambiente escolar contribuem para reflexão deste profissional perante os desafios sociais, situando a profissão numa dimensão simultaneamente de compreensão humana e de capacitação dos sujeitos da intervenção. Pretendendo-se também,

através da identificação dos contributos do assistente social neste campo de ação, colaborar para afirmar, dar visibilidade e promover a consolidação da profissão em meio escolar.

## Capítulo 1 - A Política de Educação e o Serviço Social em Portugal

Ao considerar que o contemporâneo não se constitui só do hoje, e não se dá só no agora, e que “*somente quem percebe no mais moderno e recente os índices e as assinaturas do arcaico pode dele ser contemporâneo*” (Agamben, 2009, p. 69), é realizada uma breve abordagem sobre a história da Política de Educação com o objetivo de contribuir para a análise do contexto em que se insere o Serviço Social no sistema educativo português e auxiliar na apreensão mais consistente dos desafios que se desenham para a profissão através das configurações societárias que se apresentam neste momento histórico de crise sanitária.

### 1.1 - A Política Pública de Educação em Portugal – breve histórico

A escola em Portugal, nos primórdios, foi planejada para uma parcela minoritária e privilegiada da população<sup>1</sup>, mas entre avanços e retrocessos, chegou ao início do século XX com algumas garantias de acesso no que diz respeito à gratuidade e à obrigatoriedade do que se chama atualmente de ensino básico. Entretanto, com o golpe de Estado de 1926, que estabeleceu a ditadura militar no país, mudanças ao sistema educativo começaram a ser impostas e, através da Constituição de 1933, foram minadas as referidas garantias. Na década de 30, embora houvesse por parte do regime algum incômodo pela má reputação do país no exterior devido aos altos índices de analfabetismo que apresentava (Mendonça, 2016), suas políticas sociais eram insipientes e assistencialistas e, no fundo, cumpriam o seu papel de não alterar a realidade educativa. Pois, na verdade, o propósito do salazarismo para a escola era o de transformá-la em mero aparato de doutrinação ideológica, e não o de promover o direito à educação a amplas parcelas da sociedade, tendo em vista que, para ele, as desigualdades (econômicas, sociais e culturais) nada mais eram do que “*(...) inevitáveis e instituídas por Deus (...)*.” (Mónica, p.133).

Entre as décadas de 40 e 60, diante das exigências neoliberais crescentes ao sistema produtivo, as políticas educativas começaram gradativamente a articular-se em torno da necessidade do crescimento econômico do país - o que se sobrepôs à visão do ensino como vetor de inculcação ideológica – e as reformas nos ensinos técnicos e nos liceus passaram a ter como objetivo, então, a formação de mão-de-obra qualificada. Entre 1960 e 1974, período

---

<sup>1</sup> Para aprofundamento do tema, consultar História do Ensino em Portugal de Rômulo de Carvalho – Desde a fundação da nacionalidade até o fim do Regime de Salazar-Caetano.

que compreende a transição para a democracia, em função da conscientização da situação de atraso educacional do país e da compreensão do acesso à educação escolar como fator de mobilidade social, foi realizado um maior investimento na democratização do ensino, para responder às necessidades da economia e, depois de 1974, seguindo a lógica de consolidação da democratização política.

Segundo Sebastião e Correia (2007), profundas transformações que ocorreram a partir da década de setenta fizeram com que finalmente houvesse a universalização do ensino básico no país. Desta forma, com a Revolução referida, surgiu também um movimento progressivo de afirmação da vontade das populações locais em participar na resolução dos seus problemas e na definição dos seus destinos, e isto marcou o início de uma emancipação em termos de responsabilidades públicas dos poderes locais. Nessa sequência, desenvolveu-se no país um processo de autonomia municipal, cujos reflexos incidiram na política educativa nacional, em especial na segunda metade da década de 80. Os municípios passaram a intervir cada vez mais na ação educativa, ao apoiar os estabelecimentos de ensino, implementar diversos projetos em parceria, e investir em equipamentos, infraestruturas e técnicos de apoio. Cabe ressaltar, entretanto, que este reordenamento de poderes entre a administração local e o Estado central aconteceu num contexto em que emerge o discurso da competitividade e da implementação da lógica de mercado (Baixinho, 2017).

Deste modo, embora esta Política de Educação tenha surgido numa conjuntura de instabilidade e correlação de forças, após a Revolução, a reconstrução do sistema educativo foi considerada como necessária e promotora de direitos, de cidadania e fomentadora da própria democracia, que vinha em formação (Mendonça, 2016). Os esforços, a partir de então, incidiram principalmente sobre a melhoria da qualidade do ensino e sobre a efetivação do alargamento do acesso e do sucesso escolar, através de medidas concretas, nomeadamente: aumento da rede de escolas, investimento na formação de professores, mudanças substanciais nos currículos, materiais de apoio, e nos métodos de avaliação, entre outros.

Em 1986, com a instituição da Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>2</sup> (LBSE), segundo Benavente (2004), a descentralização do sistema educacional se aprofundou mais e auxiliou no alcance de resultados positivos. Para a autora, considerando que o contexto cultural, social e económico em Portugal é múltiplo, fragmentado e heterogêneo, e que cada região apresenta demandas muito específicas, manter uma estrutura nacional de ensino favoreceria algumas parcelas da população em detrimento de outras (Benavente, 2004), sendo o processo de

---

<sup>2</sup> Plataforma dre.pt 2020.



descentralização para o sistema educativo uma via mais democrática. Segundo Mendonça (2016), entretanto, na década de 80, para além da contribuição da Política de Educação para a construção da democracia, assistiu-se também, conforme referido, a um acirramento das imposições da lógica capitalista, preocupada com a eficácia, com padrões de qualidade e com formação para o mercado de trabalho, desfavorecendo a preocupação com a construção de currículos democráticos, com a autonomia dos professores ou ainda com as desigualdades sociais que se apresentavam. Considerando este novo “modelo empresarial”, foram implantados novos programas educativos voltados para o cumprimento de metas comuns a todas as áreas e para a definição de conteúdos e capacidades a serem desenvolvidas.

Sendo assim, no que se refere à Política de Educação, as últimas décadas do século XX foram progressivamente marcadas pelo insistente apelo à modernização, pelos valores estritamente econômicos, e pela ênfase na necessidade do estreitamento das relações entre os universos da escola e do trabalho, e em concordância com Mendonça (2016), *“as relações entre formação e trabalho, além de colocarem a instituição escolar subordinada a um trabalho específico, propiciaram a culturalização das empresas e a reabilitação dos empresários que, numa conjuntura de agravamento do desemprego, se passaram a designar por entidades empregadoras”* (Mendonça, 2006, p. 76). Em termos gerais, apesar de ter havido avanços e conquistas no atendimento às antigas reivindicações por parte da sociedade e dos educadores, este foi um período marcado pela submissão das políticas sociais aos ditames neoliberais mercadológicos com a redução da intervenção do Estado na Educação, e em consequência, pelo surgimento de outras entidades sociais (em evidência, o mundo empresarial) que passaram a definir as normas de qualidade do ensino, a flexibilizar as formações dos alunos, além de estabelecer o formato da relação dos pais/responsáveis com a escola (que assumiu, neste momento, contornos puramente formais).

Ainda na década de noventa, face às desigualdades sociais intra e interregionais e aos seus efeitos no que se refere ao sucesso escolar, e com cenário educativo do país ainda muito aquém dos seus objetivos (e dos demais países da Europa Ocidental) pelos altos índices de insucesso, abandono e exclusão escolar que apresentava, foram implementadas algumas medidas governamentais em resposta, como: a criação de currículos alternativos para possibilitar a obtenção de diploma de escolaridade obrigatória para aqueles que saíram da escola sem concluir as aprendizagens elementares e a criação de zonas de intervenção prioritária – TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Baixinho, 2017, p. 110).

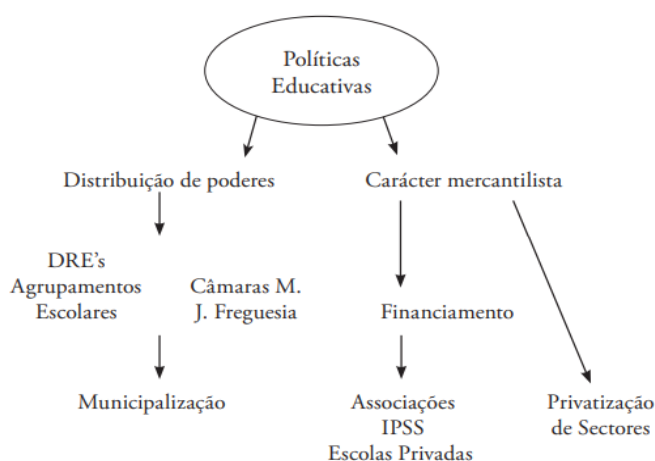
O Programa TEIP, instituído através do Despacho 147-B/ME/96, foi inspirado nas políticas das *Zones d'Éducation Prioritaire* (ZEP) implementadas no início da década de 80

na França, que por sua vez inscreve-se na tradição das experiências de educação compensatória e de discriminação positiva que vinham se desenvolvendo, desde os anos 60, nos EUA e em diversos países ocidentais (Nova Zelândia, Austrália, Reino Unido, Canadá) (Melo, 2016). Esta iniciativa objetivava que as escolas localizadas em territórios desfavorecidos económica e socialmente se constituíssem como espaços privilegiados de gestão e de protagonismo das comunidades locais, que deveriam participar ativamente nas tomadas de decisão (Barbieri, 2003), e favorecer a organização do trabalho em parceria e em rede, na tentativa de diminuir as distâncias sociais ali manifestas. As escolas associadas a este Programa foram dotadas de recursos financeiros e humanos que lhe permitiam (e permitem, pois ele encontra-se na terceira fase de implementação) desenvolver estratégias multidisciplinares de intervenção social e a dispor da possibilidade de contratação de técnicos com formações distintas, como: assistentes sociais, educadores sociais, psicólogos, animadores, entre outros. Verifica-se, desta forma, que mais a utilidade económica da Educação passou também a associar-se a sua utilidade social, assumindo oficialmente a parte que lhe cabe no que se refere à gestão das questões sociais e ao combate da exclusão (Mendonça, 2016). O Programa TEIP em sua primeira fase, por exemplo, segundo Benavente (2001), consistia em experiências educativas desenvolvidas em zonas suburbanas com forte presença de imigrantes, cujos resultados demonstravam ser viável *“articular recursos, mobilizar todos os parceiros educativos e levar as escolas a ter em conta as necessidades específicas dos alunos, conquistando-os para as aprendizagens, abrindo o espaço escolar as novas actividades e atenuar os fenómenos de exclusão social.”* (Benavente, 2001, p. 113).

De modo geral, as iniciativas governamentais alcançaram resultados almejados (redução do analfabetismo, do insucesso e evasão escolar) e o sistema educativo chegou ao século XXI com um cenário promissor. Contudo, nas primeiras décadas desse período, embora os governos declarassem publicamente o objetivo de seguir com o movimento de descentralização da educação – um divisor de águas na política educacional portuguesa –, o que se via na prática eram iniciativas que recuperavam a centralização (Teodoro, 2010). Diante do desafio de promover um sistema educacional capaz de absorver as demandas regionais e, ao mesmo tempo, alinhar-se com práticas modernas (universais e capitalistas), é instituído o Programa Escola a Tempo Inteiro (Teodoro, 2008) através do decreto-lei nº21/2019, que concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais. O Programa Escola a Tempo Inteiro contribuiu para a modernização do ensino em Portugal, alinhando o país às práticas de outros países europeus, ao mesmo tempo em que favoreceu a presença dos interesses mercadológicos (Baixinho, 2017), não compatíveis com

os interesses dos segmentos mais pauperizados da sociedade. O sistema educacional (com a retração gradativa do Estado), então, passou a funcionar da seguinte forma: o Estado distribuía as diretrizes aos municípios, que definia as práticas a partir de Associações, IPSS (instituições particulares de solidariedade social) e escolas privadas. Entretanto, a distribuição do poder passou a ser menos esparsa e fragmentada, como demonstra o organograma abaixo:

**Figura 1:** Organograma da configuração híbrida da política educacional em Portugal



Fonte: Baixinho, 2017, p. 120.

O que se observa nesse processo e se consolida na contemporaneidade, portanto, é o estabelecimento de uma configuração híbrida onde predomina algum poder das regionalidades, que estão, entretanto, submetidas aos despaches e diretrizes de um Estado que é central (Baixinho, 2017). Além disso, se constata também, através da evolução dos programas, projetos e da legislação da Política de Educação em Portugal, a evidente assunção da preocupação com os problemas sociais ao longo do tempo, que passaram a impelir a procura por respostas educativas adequadas às diferentes necessidades que surgiram na escola a partir da universalização do ensino. Entretanto, apesar de todas as mudanças realizadas e dos avanços notáveis em termos pedagógicos, metodológicos, legais e de garantia de universalização ao acesso e permanência na escola, devido a causas múltiplas e complexas, conjuntos consideráveis de alunos ainda não alcançam o sucesso escolar desejado. Há de se considerar que garantir o acesso, à entrada, e garantir o sucesso na saída, são situações sobremaneira distintas. *“Falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito (...)”*<sup>3</sup>. Consideranto isto, em

<sup>3</sup> (manual de apoio a pratica.pdf)

2015 foi criado no país o Programa do XXI Governo Constitucional<sup>4</sup> que estabelece compromissos nacionais e internacionais de priorizar o investimento na educação inclusiva, e foi instituído o Decreto-Lei 54/2018, que reforça o direito dos alunos à uma educação *“consentânea com as suas potencialidades, expectativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade”*. (manual\_de\_apoio\_a\_pratica.pdf).

O manual de apoio à prática referente ao Decreto-Lei 54/2018, em consonância com as políticas mais recentes, reconhece a necessidade do contributo da escola em termos de inclusão social, e mais do que isso, refere que *“a escola é talvez a mais importante e decisiva experiência de inclusão.”* (manual\_de\_apoio\_a\_pratica.pdf). Além disso, afirma que *“A condição socioeconómica é o principal fator de exclusão dos alunos”*, e prevê mudanças substanciais *“na forma como a escola e as estruturas de apoio se encontram organizadas”* (Plataforma dre.pt 2020), redefinindo as atribuições das equipas multidisciplinares e orientando que ao longo da escolaridade obrigatória as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, bem como o acompanhamento e a monitorização da eficácia dessas mesmas medidas, sejam projetados em função das características de cada aluno e que envolvam toda comunidade escolar, nomeadamente, docentes, técnicos, pais/encarregados de educação e o próprio aluno. As mudanças mais significativas que este Decreto traz em relação aos diplomas anteriores são: a) Deixa de existir o sistema de categorização de alunos, inclusive a de necessidades educativas especiais; b) Deixa de utilizar o modelo de legislação especial para alunos especiais; c) Determina um continuum de respostas para todos e cada um dos alunos; d) Transfere o enfoque da “categoria de alunos” para as “respostas educativas”; e) Objetiva a mobilização, de modo complementar, sempre que adequado e necessário, de outras políticas públicas (recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social). A proposta de educação inclusiva trazida por este Decreto tem como característica mais marcante a desfragmentação da escola e do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que assume uma visão amplificada, compreendendo a escola como um todo, em sua multiplicidade de dimensões e interações. Outra distinção dos demais diplomas que cabe ressaltar é que traz o pressuposto de que todo e qualquer aluno é passível de, ao longo do seu percurso escolar, precisar de medidas de suporte à aprendizagem. Neste sentido, a atuação dos

---

<sup>4</sup> Microsoft Word - ProgramaXXIGC\_final.docx (portugal.gov.pt)

assistentes sociais em equipe multidisciplinar para atendimento das demandas sociais é fundamental.

## **1.2 - A inserção do Serviço Social nas escolas – contextualização**

A partir de uma observação histórica, de acordo com Witiuk (2004), a partir de 1906 verifica-se que em terreno americano, cidades como Nova York e Boston, passam a contratar profissionais de Serviço Social para atuar em ambiente escolar. Todavia, embora essa conexão entre escola e Serviço Social tenha sido metodologicamente consolidada nos Estados Unidos, abordagens semelhantes já eram experimentadas em outras regiões do globo, como em países europeus (Oliveira, 2013). Nos EUA a inserção desses profissionais teve, a princípio, como objetivo central, a compreensão dos fracos índices de desempenho dos alunos e a evasão escolar e, na Europa, segundo Oliveira (2013), *“os assistentes sociais atuavam junto a uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos e professores. O foco da atuação eram os problemas sociais que interferiam na aprendizagem dos alunos, portanto a atuação estava voltada às dificuldades de caráter individual e familiar”* (Oliveira, 2013, pp. 56-57).

As práticas do Serviço Social no início do século XX estavam a serviço do Estado, eram muito focalizadas, e havia uma nítida separação entre o ambiente social, familiar e o escolar na intervenção (Souza, 2018). Assim, os problemas identificados nos processos de ensino-aprendizagem ou eram atribuídos à incompetência da equipe profissional, ou eram considerados como características individuais/familiares do aluno que apresentava dificuldades - que precisava ser “ajustado” -, e não fruto da produção e reprodução social construída historicamente. Em meados do século XXI, com o movimento de Reconceituação do Serviço Social na América Latina (e a expansão para outros lugares do mundo) – que compreende o período de 1965-1975 (Netto, 1981, 2005; Iamamoto, 1998; Faleiros, 2005) - houve, de acordo com Iamamoto (1998): a busca pela construção de um novo Serviço Social entendido a partir do seu processo social e histórico; esforços de reconstrução da própria profissão, inclusive em termos de formação; recusa e crítica ao tradicionalismo, denúncia da *sua pretensa neutralidade político-ideológica e debilidade teórica*; politização da profissão, que passou a afirmar o compromisso com as lutas dos “oprimidos” e pela “transformação social”.

“Tal movimento, (...) expressou o novo posicionamento ético e político do Serviço Social, alinhado às lutas progressistas e aos novos referenciais teórico-metodológicos que

buscaram superar as referências utilizadas pelo Serviço Social tradicional.” (Eiras, Yazbek, & Santos, 2017, p. 23)

Na América Latina a orientação teórica e metodológica do movimento foi identificada com o universo do “pensamento crítico”, aproximada das diversificadas tradições marxistas (Eiras, Yazbek, & Santos, 2017), e de *“projetos de educação de base e de organização popular em comunidades urbanas e rurais, inspirados pela educação para a libertação e pelo método de alfabetização de Paulo Freire”* (Eiras, Yazbek, & Santos, 2017, p. 24). Segundo Amaro (2018), *“a visão sobre o Serviço Social associou-se a uma finalidade de libertação dos segmentos oprimidos da sociedade através de uma pedagogia da conscientização, capacitação e empowerment”* (Amaro, 2018, p. 27).

Em Portugal, neste período, o contexto foi de ascensão dos movimentos políticos, sociais, culturais, e de mobilizações de sindicatos e de trabalhadores que, com demandas democráticas, contestaram o regime ditatorial (também presente na Espanha e na América Latina naquele momento), aderiram às lutas pela descolonização e protagonizaram a organização de movimentos sociais (Netto, 1986) - importantes elementos no processo que culminaram na Revolução dos Cravos e no fim da ditadura salazarista (Eiras, Yazbek, & Santos, 2017, p. 29). Conforme refere Martins, *“(...) surgem inovações no serviço social como a intervenção grupal e a intervenção comunitária”* (2009, p. 55), um processo de questionamento da sua neutralidade e o “exercício profissional em projetos de desenvolvimento comunitário, associados ao desenvolvimentismo e à questão colonial, num contexto de resistência à ditadura (...)” (Martins, 2002; 2010), e constrói proposições críticas ao Serviço Social tradicional, apresentando posicionamento ético-político com horizontes emancipatórios (Eiras, Yazbek, & Santos, 2017, p. 34), que subsistem até hoje, e se expressam através dos princípios do seu Código Deontológico.

Na esteira dessa contextualização, na década de 70, a Educação foi reconhecida como direito em todos os níveis de ensino – pré-escolar, básico (1º, 2º e 3º ciclos), secundário e universitário (Carvalho, 2018). Inclusive, a primeira Constituição da República Portuguesa de 1976, marcou o início do estabelecimento de uma rede de ensino orientado pelos direitos humanos, e assegura hoje, o direito à educação obrigatória e gratuita até o terceiro ciclo do ensino. Todo investimento nesta área (refletido na evolução da legislação) fomentou uma educação pública, laica e universal, que, por um lado, diminuiu a taxa de analfabetismo no país, reduziu a de abandono escolar, aumentou o número de estudantes com o ensino obrigatório e universitário (Carvalho, 2018), mas, por outro lado, transformou as escolas em laboratórios da nossa sociedade, onde passaram a adentrar categorias sociais que, até o

momento estavam praticamente excluídas deste espaço (Bordieau, 1992). Portanto, com a massificação do ensino (D’Almeida, Souza, & Ribeiro, 2018), problemas sociais dos mais diversos começaram a fazer parte do ambiente escolar, e foram colocados na pauta do dia, posto que, o aluno não acessou este espaço desprovido da sua família, da sua história, do seu mundo e meio social – pelo contrário, levou-os na mochila para dentro do sistema educativo, para a convivência com outros mundos e outros percursos de vida.

Sendo assim, face às novas demandas, o Estado foi desafiado a dar respostas territorializadas e em rede, (Carvalho, 2018), e a fim de atender aos desdobramentos destas problemáticas, como já referido, criou programas e projetos sociais que previam a contratação de profissionais de diversas áreas (equipes multiprofissionais), dentre elas, a do Serviço Social. Cabe destacar o Programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), que atualmente funciona em 136 agrupamentos/escolas não agrupadas (TEIP | Direção-Geral da Educação (mec.pt)) – cerca de 15% por estudantes do ensino público português (Melo, 2016) -, que se localizam em territórios marcados pela pobreza, exclusão social e violência, e tem como seus objetivos centrais: a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a minorização da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos (DGE, 2021).

Desta forma, a conjuntura propiciou uma ampliação gradativa do campo de trabalho do Serviço Social na Educação, que foi ganhando espaço justamente, uma vez que, os “novos” problemas passaram a atravessar os muros da escola, e ela precisou lidar com as realidades sociais distintas que tornaram o ambiente escolar tão heterogêneo quanto a sociedade o é. Oficialmente os assistentes sociais passaram a fazer parte do quadro de profissionais das escolas através da criação do Serviço de Psicologia e Orientação através do Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de maio – que, entretanto, não especifica a inserção deste profissional – e da Portaria nº 63/2001, de 30 de janeiro, que estabelece os conteúdos funcionais da carreira do pessoal não-docente nos espaços educativos. Porém, somente através dos TEIP a sua presença se fez sentir de forma mais acentuada no sistema educativo, tendo em vista que a regulamentação deste Programa atribuiu *“uma importância primordial à obrigatoriedade de se desenvolver um projecto educativo adaptado às necessidades de seus alunos”* (Melo, 2016, p. 79) – necessidades, muitas vezes, de cariz social - e que a escola passou a assumir/ampliar legalmente um papel fundamental no combate às desigualdades sociais. Neste sentido ainda, mais recentemente, com a proposta de educação inclusiva (já mencionada) trazida pelo Decreto-Lei 54/2018, que compreende a inclusão como *“(...*

*processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.º 1 do artigo 1.º), percebe-se a possibilidade de maior ampliação deste campo profissional para os assistentes sociais, na medida em que, pretender “reequacionar o papel da escola, o modo como esta vê os alunos e como se organiza para responder a todos eles” é, sem dúvida, também reconhecer e lidar com as desigualdades sociais que os atinge, desigualdades estas que se caracterizam como matéria-prima do trabalho do Serviço Social. Assim, considerando que é dever da educação contribuir para a formação dos sujeitos sociais, e que na escola cada um apresenta a sua realidade social, sua biografia e a relaciona o tempo todo com as demais realidades e atores, é importante que haja um profissional capacitado junto ao corpo educativo para enfrentar os problemas sociais que ali se explicitam (e, por vezes, se expandem), nomeadamente: necessidades de insumos básicos para subsistência, construção e consolidação de aprendizagens; violência doméstica; violência simbólica; exclusão social; insucesso e evasão escolar; desemprego; subemprego; alcoolismo e uso de outras drogas; divergências de padrões culturais e valores; e, situações adversas imprevisíveis (como a da pandemia). “A questão que (...) desafia cada um que habita a escola, seja ele professor, funcionário ou aluno, é que a diversidade adicionada ao inesperado é fator desencadeador de grande parte das situações que são referidas como difíceis ou problemáticas” (Amaro S. , 2017, p. 23), o que só reforça a importância do contributo do assistente social neste lugar. Embora a inserção do Serviço Social na cena educacional (e em outras) represente um desafio para a categoria, posto que é um campo sócio-ocupacional ainda restrito, a ser explorado, ampliado e consolidado, o quadro parece promissor devido aos avanços que tem sido alcançados através da organização dos assistentes sociais, que se evidenciam na: criação da Associação Profissional de Serviço Social (APSS) - Lei e do Decreto-Lei 594/74 de 7 de Novembro; filiação da APSS à Federação Internacional de Assistentes Sociais em 1985; a elaboração do Código Deontológico dos Assistentes Sociais, de 2018; e, da recém criada Lei<sup>5</sup> 121/2019 de 25 de setembro – que estabelece a Ordem dos Assistentes Sociais e regulamenta a profissão, depois de décadas de lutas que consistiram no período de 1997 a 2019 (Processo da Ordem dos Assistentes Sociais – 1997 - 2019).*

Diante disto, considerando que os eixos fundamentais para a estruturação de uma categoria profissional são a organização coletiva e a instituição de um padrão ético, a

---

<sup>5</sup> (LEI 121\_2019.pdf - Google Drive Nomeação Com Instaladora 13-1-2020.pdf - Google Drive)



tendência, então, é que estas conquistas elencadas promovam gradativamente o *“reforço de uma identidade coletiva da profissão em torno dos valores (universais) partilhados por todo o grupo profissional (reconhecimento interno), e para a afirmação pública da profissão, viabilizando uma opinião mais esclarecida (reconhecimento externo)”* (Associação dos Profissionais do Serviço Social, 2018) e, em consequência, a expansão do seu território de atuação. No que se refere especificamente à Política de Educação, estas entidades poderão propiciar, através de mobilização dos profissionais e de debates, construções coletivas de parâmetros que embasem a atuação profissional, para que esta se efetive a partir de uma concepção de Educação como direito (e não favor) coerente com o seu projeto ético e, diante do contexto político-ideológico de ofensivas capitalistas neoliberais, contribua para a intensificação da luta pela Educação como prática emancipatória, inclusiva e de qualidade, portanto, verdadeiramente democrática.

### **1.3 - As competências do assistente social no sistema educativo**

O assistente social trabalha na relação das pessoas com as estruturas sociais a fim de promover a melhoria do bem-estar social, tendo como princípios centrais: a justiça social, a responsabilidade coletiva e o respeito pelos direitos humanos e pela diversidade (Associação dos Profissionais de Serviço Social, 2018, p. 5); desta forma, repudia o autoritarismo, e se opõe a todo o tipo de discriminação por inserção de classe social, nacionalidade, idade, condição física, de gênero, etnia, identidade de gênero, orientação sexual e religião. O Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal (2018) especifica um conjunto de competências complementares entre si que os assistentes sociais precisam dispor, em qualquer espaço socio-ocupacional, para materializar a sua prática profissional:

“a) Políticas – exercer influência na opinião pública e no sistema político, visando a definição de políticas públicas, conscientizar e mobilizar pessoas e grupos para a defesa dos seus direitos; b) Relacionais – criar relações de respeito, confiança, empatia e cooperação para as mudanças necessárias, incluindo a construção de redes e parcerias; c) Psicossociais – desenvolver processos de ajuda, capacitação e acompanhamento social e suporte sociopedagógico; d) Assistenciais – responder de forma imediata a necessidades básicas das pessoas; e) Técnico-operativas e reflexivas – saber comunicar, mediar, diagnosticar, planejar, executar e avaliar no quadro de uma abordagem de base científica, multidisciplinar e interdisciplinar.” (APSS, 2018, p. 6).

Desta forma, verifica-se que o Assistente Social tem as suas competências claramente ancoradas na ideia de interdisciplinaridade, considerando pelo menos duas de suas abordagens: na primeira ela surge, segundo Nogueira (1997, p. 43), "como um novo princípio organizador do conhecimento", pois, na medida em que se desfaz da total separação entre as disciplinas tradicionalmente arraigada, proporciona o estabelecimento de uma visão holística e crítica da realidade; na segunda ela consiste no uso da interdisciplinaridade como método de trabalho, como método de intervenção, que, partindo dos mesmos princípios da primeira, destina-se, entretanto, a lidar com problemas práticos (Ely, 2003, p. 114). Para o profissional de Serviço Social, então, a interdisciplinaridade implica tanto na relação e aquisição de saberes distintos (mas interligados) que são construídos no decorrer da sua formação profissional, quanto na execução diária de suas funções, nas suas intervenções, onde precisa a todo tempo relacionar aspectos do cotidiano do trabalho (condições pessoais do atendido, condições materiais de trabalho, dinâmicas) à conjuntura mais ampla da realidade social (contexto social e político, racismo e machismo estruturais, violências, repressão dos poderes públicos), afim de dar respostas concretas através da sua intervenção, que acontece na relação com outros atores sociais.

O código de ética da profissão (2018) elenca as áreas primordiais de trabalho e desenvolvimento das competências deste profissional: 1.) Segurança Social; 2.) Saúde; 3.) Educação; 4.) Trabalho; 5.) Habitação; 6.) Justiça; 7.) Ação Social; 8.) Desenvolvimento Social e Sustentável. Entretanto, esta categorização não se propõe a limitar a prática profissional ou segmentá-la, posto que o *Serviço Social é uma profissão de intervenção que visa “promover o desenvolvimento e a mudança social, a coesão social, o empowerment e a promoção da Pessoa”* (Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal, 2018, p. 5) e que a sua prática só se materializa na inter e transdisciplinaridade, ou seja, na relação com as pessoas (que possuem necessidades diversas e envolve serviços e instituições também diversas), numa lógica de cooperação.

Na área da Educação esse caráter interdisciplinar se evidencia no trabalho das profissionais que estão inseridas nas escolas públicas/agrupamentos e que lidam no cotidiano diretamente com crianças e adolescentes em estado de vulnerabilidade social, por exemplo. Na compreensão das problemáticas que envolvem alunos com esse perfil aparecem questões recorrentemente vinculadas à outras áreas, como: Saúde (falta de alimentação adequada, transtornos psicológicos advindos de questões familiares, transtornos psiquiátricos, déficit de atenção, obstáculos no acesso a medicamentos, órteses, próteses, atendimento médico

especializado, etc.); à Habitação (ausência de espaços adequados e/ou privativos para dormir, estudar, relacionar-se); e à Segurança Social (trabalho, desemprego, empregos precários). Isto é, ainda que a dificuldade no processo de ensino-aprendizagem expressa pela criança/adolescente aparentemente esteja conectada apenas à área da Educação, suas motivações e desdobramentos tocam diversas outras áreas (APSS, 2018), que são de alcance da ação profissional dos assistentes sociais. Neste sentido, as ações profissionais mais recorrentes no cotidiano do trabalho das assistentes sociais participantes da pesquisa/Grupos Focais são:

- Elaboração de diagnóstico social;
- Apoio social individual e em grupo aos alunos e familiares;
- Trabalho em grupo com alunos em dificuldades diversas;
- Trabalho com equipe multidisciplinar;
- Relação de apoio e troca de informações com os serviços oferecidos na comunidade (serviços de saúde) e articulação e fortalecimento da rede de proteção social (CPCJ, tribunais, Câmaras Municipais) – trabalho interinstitucional;
- Elaboração de relatórios e pareceres sociais;
- Acolhimento/acompanhamento social das famílias através dos mais diversos canais de informações e possibilidades de interação, especialmente neste período de crise sanitária e restrições: presencial, por telemóvel, por plataformas com suporte informático e por meio de documentos e relatórios nomeadamente de serviço.

Cabe ressaltar, que o apoio e o acolhimento por parte do Assistente Social visam a criação de uma relação de confiança, e podem ser realizados nos mais diversos ambientes, contanto que sejam respeitados o espaço do aluno/encarregado da educação e o sigilo que a situação requer (conforme previsto em seu Código Deontológico). Podem ocorrer no gabinete multiprofissional, nos corredores, na sala de aula, na biblioteca, em outros espaços específicos do contexto escolar, mas também podem ser realizados no domicílio da criança/adolescente e na comunidade envolvente.

A inserção do Serviço Social no sistema educativo e o desenvolvimento de suas competências com base no seu projeto ético-político podem contribuir para a efetivação de uma educação mais democrática, plural, pública, inclusiva e de qualidade para todos. Competências “*expressam a capacidade para apreciar ou dar resolutividade a determinado assunto*” (Iamamoto, 2002, pág. 16) e, nas escolas, são necessárias algumas competências

específicas de base teórico-metodológicas e técnico-operativas, que fundamentem a reflexão do profissional sobre o contexto em que está inserido, e o possibilite diagnosticar, planejar, executar e avaliar as suas intervenções. Nas palavras de Granja (2011), o trabalho do assistente social exige competências teóricas e práticas e os diversos saberes que as suportam:

- Competências políticas - a partir da compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, no cenário internacional e nacional desvelam possibilidades de ação contidas na realidade com o objetivo da melhoria das políticas públicas, do empoderamento de pessoas e grupos na defesa dos seus direitos, e de análise crítica das políticas sociais e do seu papel no combate às desigualdades e injustiça social, especialmente das que criam obstáculos à educação das crianças e jovens como recurso para a mobilidade social ascendente.

*“Enquanto Assistente Social na escola, para além da dinamização de alguns projetos solidários como resposta a alguns problemas deste cariz (situação de pobreza), também há a necessidade de mobilizar recursos internos e externos à escola (na comunidade) e orientar a família para determinadas respostas” (P1).*

- Competências relacionais/técnico-operativas – possuir saberes técnicos e metodológicos para planejar, executar e avaliar planos e projetos que possam colaborar para a análise e mudança da realidade social/percurso escolar, subsidiar ações profissionais (que se pretendam) multidisciplinares, mediar conflitos e diferenças culturais através de atividades individuais ou em grupo, é tão importante para o alcance dos objetivos quanto dispor de saberes comunicacionais, relacionais, e pedagógicos que viabilizem de fato o estabelecimento de necessárias relações de empatia, respeito, horizontalidade entre atores sociais escolares, comunitários, alunos e familiares.

*“A boa relação entre os diferentes profissionais e a estabilidade da equipe facilita o trabalho de todos” (P3).*

*“Na relação com a família a equipa escolar procura construir uma relação de confiança” (P5).*

*“Costumo trabalhar em conjunto com a psicóloga, partilhamos o gabinete” (P2).*

- Competências de articulação interinstitucional – dispor de saberes sobre a realidade comunitária, sobre a sua lógica de organização e gestão dos sistemas, serviços e recursos disponíveis no território é essencial para o estabelecimento de parcerias, encaminhamentos e mobilização da rede de proteção social no sentido de gerir respostas às necessidades sociais das famílias atendidas, em termos de recursos e/ou orientação.

*“Uma das competências da Assistente Social é articular com parceiros da comunidade, trabalhar com as entidades locais, valorizá-las, facilitar a comunicação com elas, e assim, diminuir as barreiras que as afastam das escolas. É tentar diminuir os muros” (P5).*

- Implicação (com a equipe) junto das crianças, jovens e famílias: no apoio social e sociopedagógico, no desenvolvimento de processos de fortalecimento de vínculos e no acompanhamento social.

*“Em algumas situações eu e a psicóloga atendemos juntas, cada uma respeita o campo de atuação e de conhecimento da outra” (P5).*

- Identificação, captação e gerência de recursos que permitam resposta imediata às necessidades básicas das famílias e orientação para que usem das informações na defesa de seus direitos;
- Advocacia social – conhecimento da legislação que o assistente social precisa como suporte para a sua atuação, como: a Constituição da República Portuguesa de 1976; a Lei de Bases do Sistema Educativo 46/86, 1986-10-14 - DRE; a Lei de Proteção de Crianças e Jovens de n.º 147/99 de 01 de Setembro; Decreto-Lei de Educação Inclusiva n.º 54/2018 e Manual de Apoio à Prática, entre outros.

Nota-se que as competências do Assistente Social inserido na escola são amplas e sempre vinculadas a um eixo: contribuir para garantir o melhor desempenho de todos os alunos, compreendendo, para tanto, os elementos envolvidos que podem dificultar ou favorecer um processo de ensino-aprendizagem que se objetiva. Ressalta-se que *desempenho*, aqui, não é um termo utilizado para referir resultados académicos padronizados por notas ou hierarquização de conhecimentos. O que se busca referir com *desempenho* é o resultado que cada um pode alcançar em uma atmosfera de ensino-aprendizagem favorável, sem que haja aqueles entraves coletivos e individuais que limitam a produção e transição de saberes em ambiente escolar, e que podem ser evitados. Afinal, afora estes desafios (os evitáveis), existem fatores externos inevitáveis que já têm interferido profunda e negativamente neste processo, como é o caso da atual situação de pandemia a qual todos (de forma desigual) têm sido submetidos.

## 1.4 - O Serviço Social nas escolas e os desafios da crise sanitária COVID-19

A crise de saúde ocasionada pelo COVID-19 resultou no fechamento de escolas, de centros universitários e, de acordo com os dados estatísticos da UNESCO, afetou mais de 90% dos estudantes do mundo (A Comissão Futuros da Educação da UNESCO apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19). Este contexto específico impôs aos profissionais da Educação uma série de desafios, restrições, responsabilidades e, inegavelmente, gerou nas rotinas escolares uma alteração flagrante, abarcando não só a relação dos alunos com o próprio ambiente escolar, como também com a rotina familiar, dos bairros e das comunidades. Essa transformação atingiu diretamente a construção dos processos de ensino-aprendizagem:

“Nessa perspectiva, a pandemia trouxe mudanças profundas aos estudantes de diferentes níveis e faixas etárias em suas rotinas escolares: implicações dentro de um processo complexo com adaptações abruptas provocadas pelo isolamento social, aprender a lidar com o ensino remoto mediado por diversas tecnologias, exercitar a autonomia nos estudos, se conscientizar do seu protagonismo no processo de aprendizagem e driblar diversas dificuldades neste percurso.” (Barreto; Amorim; Cunha, 2020, p. 799).

A crise sanitária veio ainda agravar as desigualdades não só em termos de aprendizagem, mas também de condições socioeconômicas de muitas famílias que já viviam com recursos insuficientes, além de produzir outros problemas diversos no sistema educativo, segundo o relato das assistentes sociais: novas situações de pobreza foram geradas e algumas famílias que nunca haviam precisado de apoios sociais passaram a precisar; algumas crianças e jovens só tinham acesso a uma refeição diária completa na escola; em tempos de aulas virtuais, muitos alunos sem dispor de recursos como computador e internet ficaram com dificuldades ou mesmo impossibilitados de realizar o acompanhamento das disciplinas e das programações escolares; com o retorno gradativo das aulas presenciais houve dedução de funcionários e docentes devido às infecções nestes grupos, o que promoveu défices no funcionamento dos serviços e sobrecarga de trabalho:

*“Por uma questão de segurança, a escola havia decidido fechar novamente. Tal decisão foi tomada diante da falta de condições adequadas de funcionamento, de higienização insuficiente, da redução do número de funcionários, e devido aos casos de contaminação de funcionários e famílias dos alunos pelo vírus” (P6).*

*“Com o retorno às aulas presenciais, os assistentes sociais, assim como todos os agentes educacionais, fazem de tudo um pouco em função da segurança de todos: participam da entrada dos alunos, ficam atentos ao uso das máscaras e álcool gel, e muitas vezes*

*identificam situações que poderão vir a ser acompanhadas/encaminhadas pelo Serviço Social” (P2).*

*“A partilha de gabinetes entre os diferentes profissionais da equipa, fez com que o serviço tenha sofrido algumas alterações nas respostas criadas, bem como na definição de horários “em espelho” para garantir que o serviço não encerre” (P1).*

Desta forma, infere-se que quanto maior a condição de vulnerabilidade social, maiores são as chances dessas adaptações não se desenvolverem de maneira adequada, considerando que os ambientes físicos e afetivos dos alunos podem não estar preparados para tanto.

*“Alguns problemas com as famílias estão ficando mais evidentes, pois as próprias famílias estão com dificuldades de lidar com esta nova realidade, principalmente, quando já possuem outras questões fortemente associadas” (P5).*

Impõem-se, então, diversos desafios importantes para o Assistente Social na escola, que tem intervindo nesta realidade através de: contato recorrente com alunos e famílias para identificação e atendimento de demandas - que embora seja muitas vezes dificultado pela necessidade de isolamento social, tem sido possibilitado através de recursos digitais, quando necessário; estímulo à solidariedade, à resiliência e à manutenção de vínculo dos estudantes com a escola e com os professores, com o objetivo de minorar o impacto emocional da crise, prevenir e diminuir os níveis elevados de ansiedade e de estresse que o confinamento e as dificuldades econômicas têm provocado nos estudantes e familiares neste período; acompanhamento social e levantamento da situação de saúde da família; fornecimento de orientações e encaminhamentos de necessidades diversas (educacionais, pedagógicas, sociais, econômicas, emocionais); mediação entre escola/família/serviços; a articulação com a rede comunitária de serviços e de proteção social; além da administração do próprio stress gerado pela situação em si, pela sobrecarga de trabalho e pelos limites da intervenção.

*“Se houve ponto positivo neste período de COVID-19 foi o uso das plataformas digitais. Toda a comunidade escolar tem email, e isso, além de facilitar a interação com os alunos, acabou ampliando a comunicação (tiram dúvidas, conversam...). Mudei o horário de trabalho para que os alunos possam se comunicar mais ao fim do dia, fora dos horários de aula” (P6).*

*“Entre os desafios percebo o cansaço e o esgotamento físico e mental dos funcionários que foram afetados por todas essas mudanças e sobrecargas de trabalho que a pandemia impôs” (P5).*

Comparando as áreas afetadas pela crise com as bases das competências do Serviço Social (dispostas na seção anterior), é possível perceber uma relação estreita. Ou seja, na

medida em que cabe ao assistente social lidar com diferentes campos da realidade social (saúde, segurança alimentar, vulnerabilidade econômica, relações sociais) e o período pandêmico agrava justamente esses problemas, é mister que as funções e atribuições profissionais se intensifiquem nesse cenário tão amplo e ao mesmo tempo tão específico e particular. Assim, de acordo com Oliveira (2020), a administração desses problemas passa necessariamente por uma ampliação da atuação do assistente social vinculado às escolas, reconhecendo neste profissional um ator importante para contribuir com propostas e estratégias para minimizar os impactos da crise, muito embora refira também que o Serviço Social durante a pandemia esteja sendo pressionado pelo contexto a recuperar seus aspectos mais elementares da ação profissional e agir em situações emergenciais (com sobrecarga de trabalho) atuando no sentido de garantir que as condições mais básicas de dignidade humana sejam respeitadas e preservadas (Oliveira, 2020).

*“Em tempos de Covid, aprender a lidar com as implicações da pandemia em ambiente escolar, arranjar estratégias e encontrar respostas para tantas mudanças, é mais uma competência a ser desenvolvida pelo/a assistente social” (P5).*

Conforme alertou a Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, tem sido perceptível que, diante da emergente recessão econômica provocada pela pandemia, mesmo com as escolas reabertas, as desigualdades tendem a se acentuar e o progresso obtido através da expansão do acesso educacional e da melhoria da qualidade da aprendizagem em todo o mundo tendem a diminuir. Desta forma, faz-se necessário que se repense e que se discuta (profissionais da educação, movimentos sociais, sociedade civil, Estado) diante das desigualdades acirradas, as atuais políticas sociais, em especial a da Educação, e que se aborde *“questões de longa data relacionadas à desigualdade estrutural, à pobreza e à exclusão”* (A Comissão Futuros da Educação da UNESCO apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19). É importante que ante a iminência de uma recessão global com consequências drásticas, sejam mantidos os compromissos globais com a educação e direcionados recursos àqueles países mais atingidos nos âmbitos social, econômico e educacional, posto em que crises globais na saúde e na educação – o trato deve ser por meio da solidariedade, da empatia e do apreço por nossa humanidade comum (A Comissão Futuros da Educação da UNESCO apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19).



## **Capítulo 2 – Metodologia Qualitativa da Pesquisa**

O conceito de metodologia utilizado neste trabalho é o de Minayo (2001, p. 17), que entende metodologia como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade para a construção da pesquisa. É um conceito que encontra sentido na relação entre as concepções teóricas de abordagem, o grupo de técnicas escolhido para a leitura da realidade social e o olhar do investigador, e que entende que enaltecer somente a técnica produziria formalismos áridos ou respostas estereotipadas, enquanto que desprezá-la, levaria a especulações abstratas (Minayo, 2001, p. 17).

### **2.1 - Procedimentos Metodológicos**

Neste estudo foram elencados diferentes procedimentos metodológicos. O primeiro consistiu na pesquisa bibliográfica sobre a temática, a fim de conhecer o debate sobre a Política de Educação em Portugal e compreender a inserção do assistente social neste campo. Esta fase foi de suma importância, pois a leitura do material escolhido contribuiu para a construção de uma base crítico-analítica, necessária para o desvendamento da realidade (macro). Após este levantamento, foi realizada pesquisa documental para aprofundar o estudo sobre esta política e para identificar os instrumentos legais que legitimam e regulamentam a atuação do profissional em contexto escolar português. Na sequência, o que se havia projetado era a pesquisa de campo, quanti-qualitativa, de natureza exploratória, com a realização de entrevistas com as assistentes sociais inseridas nas escolas/agrupamentos TEIP (a princípio, de toda a região Norte do país) e com os diretores escolares a fim de compreender algumas questões fundantes para a pesquisa, tais como: com qual concepção de política educacional os assistentes sociais trabalham?; como está organizado o trabalho desenvolvido pelos assistentes sociais na região?; quais são as principais requisições e demandas postas para estes profissionais?; quais são as atividades realizadas e os instrumentais utilizados no trabalho dos assistentes sociais, ou seja, como objetivam as suas práticas?; entre outras. Porém, a pandemia do COVID-19 foi um elemento dificultador para que o desenvolvimento dessa investigação se desse de acordo com os termos inicialmente previstos, pois, as restrições daí decorrentes, tornaram os contatos para entrevistas e a observação-participante mais difíceis, e até impossíveis, tendo inclusive, aumentado o volume de trabalho dos assistentes sociais que atuam em contextos mais problemáticos. Houve, então,

a necessidade de um recorte maior do objeto e de uma eleição de novas metodologias que fossem mais adequadas a este novo contexto. Por fim, optou-se, pelo uso exclusivo da pesquisa qualitativa porque, além de ser mais viável para este período de pandemia, ela atende à necessidade de aprofundamento do debate sobre o tema e também trata com níveis de realidade que não podem ser traduzidos em números.

“Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (Minayo, 2001, pp. 21-22).

Dentro da pesquisa qualitativa foi escolhida a técnica de grupos focais para a realização da coleta de dados, por ser corente com os objetivos da pesquisa, e também por se configurar como técnica possível e conveniente para o momento, posto que possui formato flexível e é apropriada para a obtenção de dados não quantificáveis e para esclarecimento de questões complexas em prazo menor de tempo. Neste sentido, com o intuito de melhor compreender o objeto de pesquisa dentro da sua profundidade, foi adotada também uma análise de perspectiva crítico-dialética, que relaciona o objeto da pesquisa à realidade macro social em que se encontra inserido e em relação contínua de produção/reprodução das relações sociais.

### **2.1.1 - Metodologia qualitativa – técnica de grupos focais**

Ter por objeto de estudo as práticas profissionais dos assistentes sociais nas escolas implica conhecer as representações que estes profissionais têm sobre a sua experiência, e como já referido, para conseguir desenvolver esta investigação da forma mais aprofundada e possível no momento, optou-se pela organização de grupos focais. A técnica de pesquisa de grupos focais, segundo Morgan (1997) é uma técnica de coleta de dados feita através de interações grupais ao se discutir um tópico específico proposto pelo pesquisador; ela *“ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade”* e *“pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos”* (Veiga e Godim, p. 151). O uso dos grupos focais é especialmente apropriado quando há o objetivo de ampliar a compreensão a respeito de um determinado serviço ou projeto. De acordo com Morgan (1997), serve para aprofundar o conhecimento a respeito de

um problema, responder às questões de investigação, avaliar atuações, experiências e perspectivas (Morgan, 1997, p. 153). No caso deste estudo, optou-se pelo uso de grupo autoreferente, ou seja, o uso dos grupos focais como a principal fonte de dados para a pesquisa - de acordo com a classificação utilizada por Morgan (1997) – e, neste sentido, foram planejadas e definidas as seguintes etapas para a efetivação dos grupos:

1. Formação da equipe: a equipe foi composta pela professora/orientadora e pela estudante/pesquisadora que atuaram como facilitadoras/observadoras da discussão;
2. Seleção de participantes: foi feita a opção por um grupo pequeno de assistentes sociais (entre 6 e 8) trabalhadoras das escolas públicas de Portugal;
3. Recursos: foram previstas as providências necessárias no que diz respeito à reserva de sala, uso de papel e bloco de notas, uso de Tecnologias de Informação, entre outros;
4. Duração e local de realização: de início, foram pensados quatro encontros presenciais (dependendo, obviamente, dos condicionamentos da crise sanitária), com duração de 60 a 90 minutos, num local central (a ser acordado), com garantia de privacidade e cuidados necessários quanto ao distanciamento físico, que, como sugestão inicial, seria uma sala ampla do Instituto de Superior de Serviço Social (ISSSP);
5. Organização de roteiro: foi elaborado um esboço do roteiro com os principais tópicos a serem discutidos, com questões norteadoras para guiar o debate;
6. Condução do grupo: foi planejada de forma a esclarecer a finalidade, o formato do grupo e as suas regras; além de propiciar o aprofundamento do debate, e ainda, facilitar momentos de fala a todos os participantes;
7. Registro da discussão: foi combinado que, após cada grupo focal, a moderadora e a facilitadora compilariam as anotações das falas num relatório, de forma clara e completa, a fim de transcrever o conteúdo da discussão, e que imediatamente a seguir, o encaminhariam para os profissionais acordarem (ou não) com o que foi registrado.
8. Análise dos resultados: depois de cada reunião do grupo a equipe combinou de reunir os relatórios revistos, as anotações e quaisquer outros dados relevantes para a análise.
9. Sistematização e análise: organização dos dados advindos da pesquisa e elaboração da parte escrita com apresentação dos resultados.

Nesta sequência, foi feito o contato com uma profissional que já concluiu o mesmo mestrado, e esta se tornou participante e mediadora da mobilização do grupo focal que começou a ser formado. Assim, após algumas articulações (por telefone e via ZOOM) foram identificadas e convidadas a participar dos grupos focais mais cinco assistentes sociais. As seis profissionais trabalham em cinco agrupamentos de escolas públicas e numa escola não

agrupada, como mencionado, e já haviam organizado espontaneamente espaços de discussão sobre o trabalho do Serviço Social no sistema educativo, e pretendiam dar continuidade ao debate sobre o tema. Com os convites aceitos, as discussões/reflexões produzidas nos grupos focais contribuíram, então, não apenas para a construção dessa pesquisa, mas também para a elaboração de um artigo com a mesma temática, assim como, para o aprofundamento de discussões já iniciadas sobre a prática profissional, proporcionando uma interação grupal que acabou por gerar profícua troca de saberes, repleta de acúmulos teóricos e experiências práticas para todos os envolvidos.

No decorrer de todas as etapas da pesquisa houve o uso de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). Foi criado um grupo de WhatsApp exclusivamente para operacionalizar os grupos focais, agendar os encontros (presenciais e virtuais), trocar informações, esclarecer dúvidas, realizar coleta dos dados, e, também houve necessidade do uso de plataforma digital (para reuniões) e de troca de inúmeros contatos através de E-mail (para envio de links, relatórios, textos e impressões).

No total, foram realizados quatro grupos focais entre os meses de setembro e novembro de 2020, com cerca de 60 a 90 minutos cada, sendo os dois primeiros presenciais - no Instituto Superior de Serviço Social do Porto, onde foram cumpridas todas as medidas de distanciamento físico indicadas na época, devido à pandemia - e os dois últimos mediados pela Tecnologia da Informação (plataforma Zoom). O processo que envolveu os dois últimos encontros sofreu interferências na qualidade da comunicação, porque dependeu do funcionamento (nem sempre) adequado da internet ou mesmo dos computadores das profissionais.

No primeiro encontro foram propostas (e aceitas) as seguintes regras: a) não haveria gravação em áudio ou vídeo, mas sim a anotação das falas; b) o relatório dos contributos do grupo seria feito logo após as reuniões, e as assistentes sociais receberiam este material com o registro das suas falas para confirmarem a fidelidade dos dados recolhidos; c) as colocações seriam pausadas, e de uma pessoa por vez, para facilitar o registro; d) haveria liberdade de expressão e respeito pelas opiniões, para garantir a segurança psicológica no debate d) seria garantido o anonimato e o sigilo.

As questões norteadoras dos quatro encontros giraram em torno do conjunto de problemas que requerem o exercício profissional do Serviço Social no contexto escolar, das atividades que são desenvolvidas pelo assistente social, das suas relações com atores educativos internos (direções, docentes e outros profissionais do âmbito escolar) e externos (família, serviços e instituições da comunidade local) e dos papéis que assume frente aos

desafios, constrangimentos e as perspectivas que se apresentam no “chão da escola” onde intervêm (considerando agora contextos ainda mais complexos, decorrentes da crise pandêmica). Nomeadamente, foram levantados e debatidos, então, os seguintes tópicos no decorrer dos grupos focais:

1. Intervenção Social: os problemas, as competências, as atribuições e atuação dos assistentes sociais na construção de diagnósticos sociais e identificação de riscos;
2. As práticas de apoio social individual, familiar e com grupos;
3. As estratégias de intervenção em rede para o enfrentamento das questões sociais identificadas, a mediação e articulação interinstitucional na comunidade territorial;
4. O Serviço Social nas equipas multidisciplinares – avanços, limites e potencialidades do seu campo de atuação – com o apoio à gestão das escolas e acessoria junto aos atores sociais do contexto escolar e participação na formação.

Conforme combinado, após cada encontro, os textos produzidos sobre os conteúdos do debate eram encaminhados, revistos e validados por todas as participantes dos grupos, e dessa forma, em certa medida, todas as profissionais cooperaram com o trabalho final escrito.

O uso dos grupos focais permitiu às assistentes sociais um distanciamento (ao mesmo tempo em que gerou uma reaproximação) e um re-olhar sobre a própria ação profissional, e uma reflexão mais aprofundada sobre a importância do seu fazer profissional e do seu lugar de fala no que se refere à defesa do direito à educação, e não só. Na realização dos grupos as conversas foram atravessadas, de forma implícita ou explícita, por questionamentos quanto às políticas sociais em geral e àquelas especificamente dirigidas ao sistema de ensino, evidenciando que os problemas sociais e as situações de desigualdade no acesso a recursos vivenciados pelas famílias (com acirramentos notórios neste momento), inevitavelmente, condicionam a situação escolar das crianças e jovens (colocam em risco outros direitos) e, consequentemente, convocam o trabalho do assistente social. Este profissional, que conhece de perto a realidade social e o terreno onde o seu trabalho está inserido, carrega em si o potencial de, como assinala Netto (2015, p. 74), não ser apenas executor final das políticas públicas (que muitas vezes chegam prontas às escolas/locais de trabalho), mas também, de contribuir por meio de assessorias, planejamentos, negociações, pesquisa, incentivo à participação democrática em gestão e avaliação de programas sociais, como profissional crítico, reflexivo e propositivo que é. (Iamamoto, 2001, p. 144).

“Este processo criou condições para conhecer as representações dos profissionais e assegurar um distanciamento reflexivo sobre a própria ação profissional: a sistematização da prática; um olhar crítico sobre causas históricas e conjunturais que colocam o assistente social

neste espaço sócio-ocupacional, a amplitude da sua atuação e a sua importância na defesa do direito à educação inclusiva.” (Andrade, Granja, & Silveira, 2021, p. 82).

A análise de dados/interpretação do material foi feita segundo os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011), que é compreendida como um conjunto de técnicas de análises das comunicações cujo propósito é “(...) obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos, ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 42).

Assim, inicialmente, foi feita uma pré-análise do material, onde houve o contato preliminar com os dados coletados e a leitura simultânea de todos os resumos, anotações de trabalho e transcrições dos grupos, com o objetivo de identificar as tendências e padrões potenciais, além de opiniões recorrentes. Posteriormente, na fase de tratamento e interpretação dos dados colhidos, a análise/exploração do conteúdo foi desenvolvida através da produção de inferências e associada ao uso da metodologia crítico-dialética.

### **2.1.2 - Abordagem analítica crítico-dialética**

No contexto das ciências sociais a metodologia dialética não costuma ser a metodologia predominante. Porém, ela tem alguma predominância em países do Terceiro Mundo, segundo Demo (1985, p.85) por razões sociais, a saber, por favorecer melhor a compreensão das suas contradições e consolidar o desejo de mudanças históricas. A metodologia dialética, de acordo com este sociólogo (1985), possui características<sup>6</sup> que podem enriquecer o resultado/análise dos dados no caso da pesquisa qualitativa no âmbito das ciências sociais e humanas. Ela demonstra maior sensibilidade pela face social dos problemas, sem deixar de ser lógica e fundamentada, pois: pressupõe a visão da totalidade, no sentido de tentar recortar menos a realidade e de não formatá-la em partes isoladas – ou seja, procura encontrar na parte a compreensão e a relação com o todo, segundo Minayo (2002, p.25); capta não apenas os condicionamentos materiais da ação humana, mas também as formas de ideologia, posicionamento social, representação social, de visão de mundo, etc.; facilita a compreensão de fenômenos como utopia e esperança, sendo “qualitativo, sensível, profundo, jamais mensurável, talvez não testável, mas essencial para entendermos a dinâmica histórica

---

<sup>6</sup>Para maior compreensão consultar Introdução à Metodologia Científica, de Pedro Demo.

dos atores humanos” (Demo, 1985, p. 99); ultrapassa a casca do fenômeno (e do senso comum), procurando a profundidade dele, porque acredita numa realidade que não se dá à primeira vista (aparência e essência são coisas distintas); além de ser “uma metodologia crítica e autocrítica como requer a dinâmica da realidade social” (Demo, 1985, p. 100).

Considerando isto, compreende-se que para realizar uma análise menos simplista da atuação das assistentes sociais nas escolas é fundamental que se debruce também sobre o contexto macro social onde este trabalho se desenvolve. Para tanto, faz-se necessária a referência ao sistema capitalista, pois, nas últimas décadas, com o aprofundamento do neoliberalismo, ciclos de mudanças estruturais e de grandes proporções no capital têm abalado o mundo do trabalho (e à Educação). Tanto, que alguns estudiosos chegam até mesmo a questionar a essencialidade do trabalho no interior da sociedade capitalista contemporânea (Almeida, 1999). Entretanto, as tendências que apontam o fim do trabalho, na realidade, podem estar apenas indicando justamente o contrário: a sua importância e centralidade, assim, entende-se que a crise vivenciada hoje é aquela referente à sociedade do trabalho abstrato – cuja superação tem na classe trabalhadora (ainda que complexificada) o seu pólo central. Afinal, não se pode ignorar o papel fundamental do trabalho concreto como ponto de partida para a realização de necessidades humanas e sociais básicas (Antunes, 1995).

Pensar a Educação como dimensão da vida social significa relacioná-la diretamente com o trabalho, considerando que, segundo Marx (1971), o trabalho é fundamento ontológico do ser social. Trata-se aqui da constatação de uma centralidade constitutiva da dinâmica da vida social enquanto uma totalidade histórica. O trabalho é a atividade fundante do ser social, que o diferencia dos demais seres, atividade a partir da qual se estabelece e se desenvolve sua própria humanidade como produção histórica e não como mero desenvolvimento da natureza (Marx, 1971).

*“Uma centralidade que é ineliminável das formas sociais que os diferentes modos de produção da vida social assumiram e que não permanece apenas como ponto de partida originário do desenvolvimento humano. Desta forma, para pensar a educação é preciso tomar a realidade na perspectiva de totalidade, compreender que as diferentes dimensões que compõem a vida social mantêm com o trabalho uma relação de dependência ontológica, mas também de autonomia, de mútuas determinações.”* (CFESS, 2013, p. 17).

Sendo assim, o acirramento de políticas neoliberais e das determinações do capital, através do novo modelo de produção implantado, chamado de modelo de acumulação flexível ou toyotismo (Harvey, 1993) tem ressignificado a Educação, do ponto de vista estratégico, ao

longo do tempo. A Educação, que inicialmente se traduzia na tarefa de elaboração da leitura de mundo e construção de saberes para o desenvolvimento humano, agora, na sociedade de classes, é organizada de forma a atender os interesses da classe dominante com o auxílio do Estado. Embora se proclame uma educação integrada e cidadã, sem o questionamento da origem da desigualdade social, não se atinge a ela. Pelo contrário, ao fim, o que se alcança é uma formação para a escravidão moderna, tendo em vista que a relação capital-trabalho implicará sempre na exploração do homem pelo homem (Tonet, 2005).

É preciso ressaltar que a Educação é um poderoso instrumento ideológico do capital sobre a reprodução social, e usá-la a fim de emancipar os sujeitos sociais, é travar uma luta entre duas perspectivas radicalmente diferentes para a humanidade (Tonet, 2005) - como mencionado, ela foi usada para fins ideológicos tanto no período da ditadura quanto no período de transição democrática em Portugal, por exemplo. E, por isso, a inserção do Serviço Social na política educacional representa uma importante estratégia para categoria, que pautada em seu Código Deontológico, tem por objetivo a superação de uma ordem societária injusta e desigual. Desta forma, se a educação *“sob o prisma do capital, se converte em um conjunto de práticas sociais que contribuem para a internalização dos consensos necessários à reprodução ampliada deste sistema metabólico, também e a partir dessa dinâmica é que se instauram as possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora.”* (CFESS, 2013, p. 19).

Conforme mencionado, os assistentes sociais possuem formação profissional teórica e técnica para lidar justamente com as expressões da Questão Social geradas por essas mudanças, e não podem se omitir de tomar como objeto de estudo o seu próprio trabalho dentro de espaços formativos, inclusive, para contribuir com novas propostas de intervenção que visem, em última instância, o fortalecimento das classes desfavorecidas e a superação da sociedade do capital com as formas de opressão que lhes são características. Sendo assim, o trabalho neste vasto campo tem um forte significado político, na medida em que revela um esforço também teórico de enfrentamento de problemas centrais para a sociedade.

Há de se atentar que a Política de Educação, pode expressar a consolidação da educação de qualidade como um direito social reconhecido em ampla escala para o conjunto da sociedade através da **legislação**, e porém afirmar por meio da sua **prática** o seu lugar estratégico de mediar pela via das desigualdades educacionais as desigualdades econômicas e sociais (Tonet, 2005). Assim, o assistente social inserido nesse espaço conflituoso do campo



educacional deve ter clareza da opção do seu projeto profissional e do conceito de educação que o arcabouço teórico-metodológico de sua categoria requer na sua prática profissional (no caso, a construção de uma Educação democrática). Trata-se do reconhecimento da Educação como terreno de formação dos sujeitos e do posicionamento em favor da garantia dos direitos sociais, da socialização das informações com aqueles que compartilham do espaço da educação e do fortalecimento da escola como lugar de exercício da democracia, do respeito à diversidade e de ampliação da cidadania (CFESS, 2013).

O trabalho dos assistentes sociais implica em convivência e proximidade com a negação de direitos, com a exclusão e com a pobreza, porém, Yazbek (2010) alerta que é provável que os profissionais jamais compreendam a fundo a realidade das classes desfavorecidas, “*sendo estranhos à sua cultura, à sua linguagem, a seu saber do mundo*” (Yazbek, 2010, p. 1). Ainda assim, é fundamental que se faça um esforço neste sentido, pois quanto mais aptos forem os assistentes sociais para compreender as lógicas de produção da pobreza e da desigualdade (que são inerentes ao modelo econômico neoliberal adotado por Portugal e outros países), mais aptos estarão para intervir de forma qualificada (e resisti-las) do ponto de vista teórico, ético, político e técnico na realidade social.

“Mas, se fundamental é decifrar as lógicas do capital, sua expansão predatória e sem limites, desafiante é, também, saber construir mediações para enfrentar as questões que se colocam no tempo miúdo do dia a dia da profissão. É nesse tempo que podemos partear o novo, construir resistências, construir hegemonia, enfrentar as sombras que mergulham esta imensa parcela de humanidade explorada, enganada, iludida, massacrada, gente que fica à espera em longas filas para receber os “benefícios” que os assistentes sociais operacionalizam.” (Yazbek, 2010, p. 1).

Inclusive, como refere o educador Paulo Freire (1980) “*a conscientização não pode existir fora da práxis*”, ou melhor, *sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que caracteriza o homem.*” (Freire, 1980, p. 26).

Cabe questionar até que ponto este profissional formado para trabalhar com as demandas advindas da relação capital x trabalho, tem seu exercício profissional (juntamente com os dos demais profissionais da educação) determinado verticalmente pelas exigências impostas pelo Estado, não lhe cabendo, a priori, postura crítica e questionadora, na relação de luta que estabelece em prol da população usuária dos serviços públicos de educação? Pois, se por um lado o contexto pode restringir a participação da comunidade escolar e estimular a burocratização e o vazio profissional (Iamamoto, 2001), por outro lado, pode justamente reafirmar a necessidade da intervenção do/a assistente social através de práticas democráticas

que visem contribuir para a construção de uma educação de qualidade, emancipadora e politizante.

É preciso perceber na correlação de forças do contexto atual se é interessante para o Estado que o trabalho do Serviço Social (e outros trabalhadores da educação) esteja imerso nas infindáveis tarefas emergenciais/burocráticas/rotineiras (mantendo um número tão reduzido de profissionais em seu quadro institucional) e de controle de tensões, que tenha dificuldades e entraves que impossibilitem uma prática profissional com perspectivas de universalização de direitos de fato e com estratégias que fomentem à fiscalização, a participação coletiva e a emancipação dos sujeitos de direitos da política de educação. Lembrando que, segundo Bordieau (1992) a escola exclui, só que agora de outra maneira, mantendo em seu seio, em seu interior, aqueles a quem exclui, relegando-os para os ramos socioeconômicos, político e culturais mais desvalorizados.

A expressão dessas contradições e os seus rebatimentos sobre o trabalho dos assistentes sociais no âmbito da educação, em suas perspectivas históricas e ideológicas, revelam a importância de uma leitura crítica da política de educação e da necessidade de instrumentos analíticos de pesquisa que se proponham a decifrar a realidade e sua conjuntura política, econômica e social.

### **2.1.3 - Os sujeitos da pesquisa**

Todas as seis assistentes sociais participantes da pesquisa exercem as suas funções há pelo menos sete anos (Quadro 1) em gabinetes sociais de intervenção social que funcionam em escolas/agrupamentos e foram convocadas a trabalhar na área de educação através do Programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), que foi Criado em 1996 (Despacho Normativo nº20/2012 de 03 de Outubro), conforme já assinalado. Na época, devido à conjuntura política e econômica do país, caracterizada pelo acirramento das políticas neoliberais, e os rebatimentos no mercado de trabalho (com a flexibilização do emprego), as condições contratuais tendiam a ser precárias (ver Mudanças nas políticas: Do (des)emprego à empregabilidade (mec.pt). Inseridas neste contexto (como parte de segmentos da classe trabalhadora), as assistentes sociais (do grupo) eram contratadas através de um termo de contrato anual, passível de renovação (ou não), que acabava por estabelecer relações contratuais frágeis, instáveis, que geravam incerteza da manutenção do emprego e comprometiam a qualidade e continuidade do

trabalho. Entretanto, após lutas e mobilizações de alguns setores da sociedade e das entidades representativas de diversas categorias profissionais neste cenário de crise no trabalho (e de correlação de forças), algumas conquistas foram alcançadas, dentre elas a implementação (não desprovida de problemas) do Programa de Regularização de Vínculos Precários da Administração Pública (PREVPAP), em 2017. A partir deste ano, as profissionais do grupo passaram a ser finalmente integradas ao quadro de servidores públicos do Estado - bem como muitos outros profissionais hoje vinculados à Administração Pública – e a estabilidade gerada possibilitou a criação de relações de confiança (e não de competição) entre os profissionais e promoveu uma experiência de trabalho colaborativo que não precisa de ser afirmado cada vez que o ano letivo se inicia, favorecendo não só aos trabalhadores, mas também o próprio desenvolvimento do trabalho em âmbito escolar.

No quadro 1, estão representados as experiências, os locais de trabalho e o contexto das entrevistadas em estudo.

**Quadro 1- Composição do grupo focal, experiência no serviço social escolar e inserção profissional**

Profissional	Experiência Serviço Social escolar (anos)	Inserção profissional	Contexto	Nº de alunos
P1	11	Pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos	Urbana	1735
P2	11	Pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos	Urbana	510
P3	16	Pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos	Suburbana	2050
P4	7	Escola não agrupada 3º Ciclo e secundário	Suburbana	1100
P5	13	Pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos e Secundário	Rural	1300
P6	8	Pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos e Secundário	Urbana e Rural	1250

## Capítulo 3 – Intervenção do assistente social na escola

“Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.” (Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia, 1997).

Intervenção social é descrita por Santos (1999) como um processo metodológico de atuação sobre a realidade social que tem por finalidade transformar, desenvolver ou melhorar *“situações colectivas ou individuais de pessoas que vivem determinados problemas, para facilitar a sua inclusão social e/ou participação activa no sistema social, a nível individual, económico-laboral, cultural e político.”* (Santos, 1999, p. 44). A intervenção se situa, então, em distintas dimensões no contexto escolar: a escola como um espaço social de contexto alargado a que o aluno/a pertence; a escola como espaço de inclusão/exclusão social; e, a escola como espaço de processo de gestão democrática (Gomes, 2015). Estas dimensões reforçam a ideia de que o sistema educativo necessita de um profissional que possua olhar atento e ampliado, com capacidade teórica e técnica, de realizar um diagnóstico social que contemple não só as questões específicas da escola em termos de aprendizagens, mas que vá além, e também seja capaz de realizar leitura do contexto social, comunitário, cultural em que esta criança ou jovem encontra-se inserido.

### 3.1 - Problemas sociais que convocam a intervenção do assistente social na escola

A escola, como já referido, é o espaço de materialização dos problemas sociais (Almeida, 2001, p. 11) e o profissional do Serviço Social, ao ser inserido nas equipes multiprofissionais contratadas pelo Estado, foi chamado a dar a sua contribuição para a promoção do sucesso escolar através da prevenção e redução da indisciplina, do absentismo e do abandono escolar – o que configura os objetivos centrais do Programa (TEIP | Direção-Geral da Educação (mec.pt)). Estes são problemas que decorrem de questões sociais de ordens variadas e complexas, que se expressam no cotidiano profissional através de:

- 1 - Exclusão social e pobreza da família (desemprego, emprego precário/subemprego, ausência de emprego, trabalho com recibos verdes, decorrentes da flexibilização do trabalho)
- implicam na insuficiência de rendimentos e na ausência de acesso a outros recursos

(materiais e imateriais) fundamentais para o desenvolvimento humano. Como anuncia Martins (1991), *“pobreza é uma categoria multidimensional, e, portanto, não se expressa apenas pela carência de bens materiais, mas é categoria política que se traduz pela carência de direitos, de oportunidades, de informações, de possibilidades e de esperanças.”* (Martins, 1991, p. 15). Do ponto de vista conceitual, segundo Yazbek (2010), a pobreza é produto das relações estabelecidas na sociedade que a *“produzem e reproduzem, quer no plano socioeconômico, quer nos planos político e cultural, constituindo múltiplos mecanismos que ‘fixam’ os pobres em seu lugar na sociedade.”* (Yazbek, 2010, p. 1).

Embora esteja prevista na Constituição da República Portuguesa a promoção do bem-estar e da *“qualidade de vida do povo e a igualdade real entre os portugueses, bem como a efetivação dos direitos económicos, sociais, culturais e ambientais, mediante a transformação e modernização das estruturas económicas e sociais.”* (artigo 9º letra d). (Constituição da República Portuguesa parlamento.pt); as desigualdades sociais (engendradas pela lógica que prioriza o capital às pessoas) permanecem, e os problemas que delas decorrem fazem parte cotidianamente do trabalho dos assistentes sociais, que convivem de perto com a desventura que é pertencer às classes subalternizadas da sociedade:

*“conhecemos esse universo caracterizado por trajetórias de exploração, pobreza, opressão e resistência, observamos o crescimento da violência, da droga, e de outros códigos que sinalizam a condição subalterna: o desconforto da moradia precária e insalubre, as estratégias de sobrevivência frente ao desemprego, a debilidade da saúde, a ignorância, a fadiga, a resignação, a crença na felicidade das gerações futuras, o sofrimento expresso nas falas, nos silêncios, nas expressões corporais, nas linguagens além dos discursos.”* (Yazbek, 2010, p. 1)

Desta forma, ao mesmo tempo em que a pobreza repercute em todas as esferas da vida da população atendida, repercute também em todos os espaços sociolaborativos dos assistentes sociais, inclusive na Educação. Compreende-se que para garantir um percurso escolar satisfatório e promover a aprendizagem, condições básicas de vida deveriam ser garantidas, como: habitação condigna, alimentação saudável, acesso aos cuidados de saúde (adequados) e aos recursos de estimulação - jogos, livros, viagens, além de experiências artísticas e culturais. Como citado em Dearing, o autor (2008), a partir de uma investigação feita nos EUA, indica que a pobreza gera problemas no desenvolvimento das crianças e jovens *“children who are persistently poor from birth through age 4 years may score as much as 40%–60% of a standard deviation lower on intelligence tests than children who live in families that are never poor during this developmental phase”* (2008, p. 325). Ainda, o mesmo autor afirma que as crianças que vivem em situação de pobreza *“are more likely to*

*exhibit neuroendocrine markers of chronic stress*” (2008, p.326). Situação agravada se considerar as recentes contribuições das neurociências e o fato de que “*o sistema nervoso é o principal responsável pela concretização da mente, da consciência e do raciocínio criativo*” (Damásio, 2020, p. 43).

As famílias que vivem em situação de pobreza estão sujeitas a estresses constantes, que condicionam a sua estrutura, as suas capacidades parentais, e também limitam a sua habilidade em assumir responsabilidades educativas que promovam uma socialização primária básica com: estimulação de linguagem, aprendizagens de base, vinculação afetiva, alimentação, segurança, cuidados de saúde, higiene e organização do tempo e do espaço. Nestes casos, o profissional precisa se despir do senso comum e da cultura moralista e autoritária que remete aos primórdios do Serviço Social, e desenvolver o olhar crítico para não compreender esta situação como incapacidade individual ou familiar, desvinculada da realidade social onde a família está inserida (e se constrói), e nas palavras de Yazbek (2010), não culpabilizar o “*pobre por sua pobreza.*” Afinal, os pobres representam “*a herança histórica da estruturação econômica, política e social da sociedade.*” (Yazbek, 2010, p. 1) Desta forma, segundo Horst & Mito (2017), é necessário que se faça o deslocamento da lógica dos **problemas** para a lógica das **necessidades**, para que a atuação se paute na defesa dos direitos sociais em sua universalidade, que se afaste das propostas de focalização e mercantilização aprofundadas pelo neoliberalismo, e também permita “*desconstruir a ideia de família dissociada da condição de classe e de outros eixos de desigualdades, como gênero e raça.*” (Horst & Mito, 2017, p. 238).

Ora, onde há situação de pobreza há também a destituição de direitos e de condições favoráveis de saúde em todas as esferas da vida, entendendo saúde na sua definição mais ampla, que, de acordo com a Organização Mundial de Saúde, refere-se a “*um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas à ausência de doença ou enfermidade*” (O que significa ter saúde? - Saúde Brasil, saude.gov.br).

Conforme já referido, com o surgimento da pandemia (associada ao desemprego e às desigualdades pré-existentes) os problemas sociais foram agravados, gerando novas situações de pobreza e novos sofrimentos, que convocaram o exercício profissional na perspectiva de sanar as situações mais urgentes, e de instrumentalizar às famílias com informações e orientações necessárias à materialização dos seus direitos.

“*A maior preocupação no momento é com a questão social, pois até famílias que não precisavam recorrer a auxílios básicos e alimentares passaram a precisar*” (P5).

*“Não está acontecendo o fornecimento do pequeno almoço na escola, e isso faz diferença na vida de alguns alunos mais necessitados” (P5).*

*“Houve dinamização de projetos solidários diante de algumas situações de pobreza e de necessidades materiais, mobilização de recursos internos e externos à escola e orientação à família quanto aos trâmites para o acesso às respostas pretendidas” (P3).*

Resultados de uma pesquisa apresentada por Dearing mostram que

*“More specifically, volatile family economics may make for volatile and unpredictable family lives (e.g., inconsistent parenting practices) and, in turn, emotionally and behaviorally volatile youth who are attempting to adapt to their changing developmental context.” (2008, p. 327)*

Estudos confirmam ainda que quando aumentam os rendimentos os problemas emocionais nas famílias pobres diminuem, por isso também, todo o trabalho de provisão de recursos tem efeitos colaterais importantes para elas e, consequentemente, para as escolas.

*“decreased maternal depressive symptoms, increased family investments in developmentally stimulating material resources for their children, and an improved emotional climate in the home. These effects on the home environment are particularly pronounced for poor families, especially when the home is extremely deprived and stressful before income gains” (Dearing 2016, p. 329).*

Apreende-se dessas reflexões que, no combate às situações de pobreza e de exclusão social, é necessário imprimir uma ação de caráter multidimensional e interinstitucional – que contemple a área da saúde, habitação, alimentação, transporte, trabalho, segurança social, entre outras - que envolva a parceria de diferentes atores sociais, pois, como salienta Costa (2004), a ação apenas em uma área seria quase ingênua e insuficiente para promover mudanças significativas. Entretanto, como afirma Freire (1967), embora a escola não transforme a realidade, pode contribuir na formação de sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo, de si mesmos.

2- Sofrimentos psíquicos e/ou problemas de comportamento (não tratados) – as assistentes sociais participantes da pesquisa percebem que estes são fatores recorrentemente relacionados aos problemas já referidos, e que também desfavorecem o processo de ensino-aprendizagem, tanto individual quanto coletivo. Falco & Kuz (2016) referem que: *“Las emociones son críticas para la elaboración de pautas: lo que aprendemos es influido por las emociones”* (2016, p. 45) e, no que concerne ao funcionamento do cérebro, Damásio acrescenta que *“os efeitos da vergonha social são comparáveis à de um cancro terminal.”* (2020, p. 156).

Constata-se, então, que a escola precisa articular a todo tempo alunos que já são referenciados e acompanhados pelos serviços externos de proteção social (equipes de Rendimento Social de Inserção e de saúde, EMAT, CPCJ, entre outros) e também acompanhar e apoiar à família neste processo.

3 - Contextos multi-problemáticos, onde predomina uma cultura afastada da cultura formal escolar e onde existe a desvalorização do conhecimento e do ensino escolar, também ocasionam insucesso educativo. Essa realidade que distancia família e escola é identificada nas falas das profissionais.

*“Por vezes não existe comunicação entre pais e filhos relativamente ao contexto escolar, mais propriamente ao que aconteceu no dia- a- dia do filho” (P5).*

Não há igualdade social dos sujeitos no acesso ao saber, porque, de acordo com Charlot (2001), as experiências de vida dependem do grupo social de origem, e nem sempre a escola consegue fazer a ponte necessária para garantir que as aprendizagens se suportem em processos de reelaboração das representações que a criança e o jovem trazem da sua experiência de vida. Segundo Freire, esta é uma questão importante, que não pode ser ignorada:

*“A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos.” (Freire, 1997, p. 24)*

O Serviço Social tem como princípios éticos centrais: a promoção da *“justiça social, dos direitos humanos, da responsabilidade coletiva e do respeito pela diversidade”* (Código Deontológico, 2018, p 5) e o assistente social é um profissional privilegiado na escola por desempenhar interface com a cultura de base (diversa, a estrutura do pensamento popular) dos alunos e da sua comunidade e poder apreendê-la e trazê-la para o sistema educativo. Ele compreende que a identidade cultural/social é necessária para o estabelecimento de uma ligação entre o *“eu”* (aluno) e o *“eles”* (escola), porque é através do *“nós”* (da comunidade, da sua cultura de partida) que o aluno estabelece um sentimento de pertença, que ele realiza as suas experiências e desenvolve as suas emoções. Conforme bem refere Bauman (2012), o *“eu”* é inseguro e precário e o *“nós”*, *“feito de inclusão, aceitação e confirmação é o domínio da segurança gratificante, desligada (embora poucas vezes do modo tão seguro como se desejaria) do apavorante deserto de um lá fora habitado por “eles”* (Bauman, 2012, pp. 46-47).



Trata-se, portanto, de um profissional que possui instrumentos para contribuir na construção da ponte entre esses dois mundos e auxiliar aos demais atores escolares, em especial o corpo docente, na interpretação da linguagem de mundo do aluno, contribuindo com suportes para os processos de ensino-aprendizagem e para a concretização de práticas pedagógicas mais inclusivas. É necessário compreender que, embora o conhecimento das especificidades culturais, experienciais e cognitivas dos alunos seja condição necessária para que as escolas se afirmem como lugares culturalmente mais significativos, ele (o conhecimento) não é suficiente para configurar uma escola que se afirme como inclusiva, pois uma escola só se torna culturalmente significativa e inclusiva quando os seus pressupostos curriculares/pedagógicos e as suas ações são coerentes com o projeto de inclusão.

*“Por vezes a linguagem utilizada pelos professores não alcança os alunos” (P4).*

De acordo com Freire (2001),

“Não se trata de que o educador passe a dizer “a gente cheguemos”. Trata-se do respeito e da compreensão a e por uma linguagem diferente. Não se trata tampouco de não ensinar o chamado “padrão culto”, mas de, ao ensiná-lo, deixar claro que as classes populares, ao aprendê-lo, devem ter nele um instrumento a mais para melhor lutar contra a dominação.” (Freire, 2001, p. 29)

Tendo em vista que atualmente as neurociências afirmam que não se consegue aprender em cima do que não se sabe, e que, conforme as emoções associadas às experiências de vida são fundamentais para a aprendizagem, e que, como afirma o pedagogo Meirieu (1994), para aprender é preciso apoiar-se no que já se sabe, os assistentes sociais, como mediadores entre a escola e a família exercem papel fundamental, aproximando dos atores escolares a cultura de origem dos educandos, que precisa ser a base para a construção de novos aprendizados. Freire (1997), explica que a dificuldade da escola em valorizar o que não é *atividade ensinante* no espaço-tempo escolar por vezes ocorre devido à estreita compreensão do que é educação e do que é aprender:

“No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios.” (Freire, 1997, p. 24).

Assim, como já sinalizava Paulo Freire (1997), e nas perspectivas das neurociências, Falco e Kuz (2016) asseguram *“El cerebro es un cerebro social: es decir, se configura con nuestra relación con el entorno. El aprendizaje depende enormemente del entorno social en que se encuentre el individuo.”* (2016, p. 45).

Neste trabalho de mediação, o profissional também contribui para aproximar da família a escola (e as suas construções culturais, de conhecimento sistemático), favorecendo um *diálogo* que é fundamental para a elaboração de estratégias em conjunto, que possibilitem não só a construção da aprendizagem nos moldes escolares, mas também o estabelecimento de uma educação libertadora e democrática que se faz nas relações, na participação de todos os atores sociais. *“O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. E aos povos também. É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É (...) pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas.”* (Freire, 1967, p. 56).

4 - A fragilização das relações afetivas é outro fenômeno da sociedade atual que pode interferir negativamente no percurso escolar de uma criança ou adolescente. Baumam (2003) aponta que na modernidade (denominada “líquida”) os vínculos constituídos são voláteis, seguem uma lógica individualista e consumista, que geram relações instáveis. Os papéis sociais e valores que antes direcionavam os indivíduos e possibilitavam algum nível de previsibilidade da organização do mundo social e alguma ordem institucional, tornaram-se fluidos, alterando os projetos individuais e sociais. No ambiente escolar isso se expressa de variadas formas: são pais e familiares que mudam frequentemente de parceiros causando constante reformulação familiar; famílias monoparentais com ausência de um elemento de referência; situações de violência doméstica ou negligência, que podem afetar as crianças, gerando insegurança afetiva, sofrimento, stress e impedindo a construção de estruturas mentais favoráveis à aprendizagem. Entretanto, com isto não se quer dizer que a composição da família é quem vai determinar o nível de afetividade que existe ali, e nem que a família *nuclear* é a mais adequada ou o modelo correto, já que não se deve julgar que os novos arranjos familiares se constituem em famílias inadequadas, pelo contrário,

*“Em vez de tentar compreender a família com base na sua composição, tomando com referência padrão a família nuclear, deve-se procurar compreendê-la pelas relações afetivas e os valores que estão impregnados na estrutura familiar.”* (Calderón, 1994 p. 32).

Cabe ao assistente social compreender e situar a família sem desconsiderar, obviamente, o seu contexto social e histórico, tendo em vista que, como referem Orlowski, Portes e Portes *“na sociedade moderna, os grupos familiares das camadas sociais marginalizadas são diferenciados por estarem excluídos da força de trabalho, bem como da distribuição de bens que o trabalho remunerado deve proporcionar”* (Orlowski, Portes, & Portes, 2001, p. 167), e tendem mesmo a sofrer discriminação social, econômica e preconceito, já que estão excluídas do processo de consumo na sociedade.

Outra questão relacionada à fragilidade dos vínculos afetivos, atualmente, é o fato de que muitas relações se constituem e facilmente se desconstituem, através do uso das novas tecnologias de comunicação TIC (TV, computadores, telemóveis, internet, robôs). Por um lado, as TIC são, incontestavelmente, fundamentais em todos os âmbitos da vida, e servem de ferramenta fulcral para a educação, especialmente em tempos de ensino remoto em meio a uma crise sanitária, conforme relatam as assistentes sociais:

*“O uso do meu telemóvel particular facilitou o trabalho, criou ligações positivas, e tranquilizou os pais” (P5).*

*“Todos (alunos, equipa técnica, corpo docente) temos email para facilitar a comunicação” (P5).*

Por outro lado, porém, a interferência destas ferramentas tecnológicas também pode ser negativa na construção das relações afetivas familiares (tão caras ao processo de desenvolvimento humano), se o seu uso não for feito sob acompanhamento familiar e estabelecimento de limites e de gestão do tempo/espço da criança ou do adolescente. Além disso, as TIC podem ainda desmerecer o esforço pessoal que toda a aprendizagem requer e restringir a capacidade de aprender do indivíduo. Segundo Bauman (2003) *“A presença ubíqua e contínua de terceira – de proximidade virtual universal e permanente disponível graças à rede electrónica faz a balança pender decididamente a favor do afastamento, do distanciamento.”* (2003, p. 85).

Para o assistente social, então, este é um importante espaço de trabalho, um terreno fértil, na medida em que é um profissional que atua na perspectiva da promoção social e que estimula processos participativos, educativos e de fortalecimento de vínculos afetivos/familiares, com a construção de relação empática com pais e alunos, reforçando atores coletivos como associação de pais e associação de alunos, e criando grupos de atividades e discussões temáticas para este fim.

5 – O confronto da escola e dos seus agentes com as consequências das desigualdades (já mencionadas) traz um excesso de demandas para a instituição sem que haja suporte suficiente do Estado para respondê-las. As diversas exigências em termos de avaliação de programas, as turmas numerosas, a ausência de profissionais, a demasia de trabalho e a consequente dificuldade em gerir comportamentos individuais e coletivos que impedem um clima pedagógico apropriado à aprendizagem, são questões que sobrecarregam a escola. Além disso, as condições de trabalho e contratuais, empregos instáveis com vínculos precários dos próprios atores (professores, auxiliares educativos e outros profissionais do contexto escolar) dificultam a implementação de projetos de maior duração e também inibem implicações

pessoais necessárias à construção de uma relação pedagógica mais sólida. Seguindo a lógica utilizada por Freire (1996), o educador precisa de condições adequadas (inclusive em termos de reconhecimento salarial) para conseguir realizar o seu trabalho de forma plena.

“O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.” (Freire, 1996, p. 65).

Todas essas problemáticas acabam por se configurar como obstáculos para que a escola consiga: valorizar a cultura de origem dos alunos, para que possam sustentar os novos conhecimentos; reduzir as distâncias culturais; usar métodos pedagógicos que condigam com o ritmo de aprendizagem dos diferentes grupos de alunos; e favorecer a capacitação necessária à consolidação de métodos de trabalhos intelectuais que são indispensáveis ao esforço de aprender. Entretanto, apesar das dificuldades, na prática, os assistentes sociais têm contribuído para a concretização do direito à educação, através de ações que fomentam a valorização da cultura de partida dos alunos (diminuindo a distância cultural entre escola e contextos de origem), e estimulam o uso de métodos pedagógicos que condizem com ritmos de aprendizagens de alunos tão heterogêneos e contribuem para a consolidação de métodos de trabalho que são considerados fundamentais aos esforços e aptidões de cada um para aprender. Um exemplo disso é a fase da transição entre ciclos (5º ano, 7º ano), quando são alteradas as formas organizativas e pedagógicas do sistema de ensino, e passam para uma relação menos individualizada e a um espartilhamento maior do conhecimento, com problemas de adaptação.

*“Fazemos a ponte entre a escola e família, nomeadamente através de projetos de transição de ciclo. Estes projetos envolvem atividades com aluno, pais e professores” (P5).*

### **3.2 - A sinalização dos problemas**

O Assistente Social na escola é o profissional que intervém nas situações que se apresentam no cotidiano escolar travestidas de problemas individuais, grupais, institucionais ou comunitários, mas que, na verdade, tem a sua origem nas relações sociais de produção (e reprodução) desiguais e excludentes, gestadas no seio da sociedade, como já referido; e que possui, como objetivo final da sua prática, a garantia de direitos sociais e humanos, em especial, o de acesso à educação. Cabe destacar que, mesmo em contextos considerados

democráticos os assistentes sociais devem defender a ampliação e o aprofundamento dos direitos à saúde, à educação, à habitação, os direitos das crianças e adolescentes, das pessoas com deficiência, das mulheres, das minorias sociais, dos idosos, bem como o direito à diversidade cultural e sexual, como aponta Healy (2008). Ora, tendo em vista que o espaço escolar é um lugar de tensões políticas e ideológicas e também de formação de aprendizagens e competências sociais e humanas, esse é também um lugar estratégico para a atuação do assistente social, lembrando que, “a defesa dos direitos humanos é um trabalho em progresso, que nunca está terminado.” (Carvalho, 2018, p. 7).

A intervenção social mais direta do assistente social na escola se inicia, geralmente, a partir da sinalização de problemas - vinculados ao absentismo, insucesso e evasão escolar, indisciplina, questões de cunho familiar ou saúde, entre outros – que é feita por professores, diretores de turma, parceiros locais, rede de serviços de apoio, do próprio aluno, familiares, ou mesmo resultar da observação direta do profissional. Pode-se inferir daí que, quanto mais claro, contundente e sólido o papel do Serviço Social no sistema educativo para todos os intervenientes da educação e para a comunidade em geral, maior a possibilidade de crescimento da demanda dos seus serviços em termos quantitativos e qualitativos, e da abrangência e alcance da sua intervenção.

*“O assistente social pode identificar necessidades até durante o horário do recreio... somos todos sinalizadores” (P2).*

Pode-se inferir daí que, quanto mais claro, contundente e sólido o papel do Serviço Social no sistema educativo para todos os intervenientes da educação e para a comunidade em geral, maior a possibilidade de crescimento da demanda dos seus serviços em termos quantitativos e qualitativos, e da abrangência e alcance da sua intervenção.

A sinalização normalmente é formalizada através da entrega de Ficha de Sinalização preenchida à equipe técnica, e é repassada ao profissional a quem compete iniciar o diagnóstico. Cabe destacar que este documento tem variados formatos, pois é elaborado pela equipe que compõe o gabinete social de cada escola/agrupamento, de acordo com contextos variados e específicos.

Assim, a fim de compreender as causas dos problemas descritos nas fichas e poder iniciar o planeamento da sua ação de forma mais assertiva - projetar as fases, objetivos, prioridades e recursos (materiais ou não) necessários, juntamente com os atores sociais envolvidos -, o assistente social inicia um processo de recolha de informação e avaliação de dados, no qual embasa a sua intervenção.

### 3.3 Diagnóstico social

O diagnóstico social (ato previsto no Código Deontológico dos Assistentes Sociais), realizado em ambiente escolar, implica num método de recolha de informação e avaliação de situações problemáticas sinalizadas com a finalidade de compreender a origem dos problemas (não apenas as suas consequências imediatas ou aparentes) e identificar possíveis respostas/recursos que reflitam na melhoria das condições da vida escolar do aluno. Sendo assim, trata-se de uma espécie de pesquisa, e, de acordo com Freire (1996), se pesquiso, *“pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo.”* (Freire, 1996, p.16).

Para Camilo & Cordeiro (2005) *“O Serviço Social no âmbito educacional tem a possibilidade de contribuir com a realização de diagnósticos sociais, indicando possíveis alternativas à problemática social, vivida por muitas crianças e adolescentes, o que refletirá na melhoria das suas condições de enfrentamento da vida escolar.”* (Camilo & Cordeiro, 2005, p. 39).

O diagnóstico social acontece através de um método dinâmico, com a participação de todas as pessoas envolvidas, e evolui de acordo com as informações recolhidas e com os processos que são desencadeados. Ele pode ser construído com o auxílio dos seguintes instrumentos técnico-operativos:

**1** - Observação direta e escuta ativa/qualificada do aluno, da família/encarregado da educação, dos agentes escolares e dos parceiros locais da rede de apoio social (CPCJ, Centros de Saúde) - a observação direta e atenta é um importante instrumento de trabalho do assistente social porque auxilia na identificação de situações de risco para a criança e para o adolescente, bem como traz à tona cenários de violação de direitos.

*“A observação direta é um bom instrumento de trabalho, pois dá indicativos de possíveis problemas (magreza extrema, tristeza, apatia, palidez excessiva)”* (P5).

*“Um aluno afastado do seu grupo de convívio habitual, por exemplo, muitas vezes é indicativo de algum problema que se passa na escola ou em casa”* (P2).

Nisto consiste, segundo Freire (1997), o trabalho do cientista na busca pelo desvelamento do fenómeno, a percepção de que há algo a ser compreendido no comportamento dos alunos. Ele prioriza neste processo o bom senso *“O meu bom senso não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido. Esta é a tarefa da ciência que, sem o bom senso do cientista, pode se desviar e se perder.”* (Freire, 1997, p.33).

O estabelecimento de uma relação de proximidade dos profissionais com aluno e com o encarregado da educação, assim, é fundamental para o desenvolvimento do diagnóstico, pois favorece uma escuta sensível, atenta, qualificada e também o *diálogo*, capaz de identificar questões menos aparentes dos problemas. Um caso de absentismo, por exemplo, pode significar mais do que um simples desinteresse do aluno pelas aulas e ter causas profundas relacionadas a motivos familiares, carências de ordens variadas, bullying, e por isso precisa ser bem averiguado. Nas falas das assistentes sociais percebemos essas relações, a observação, a escuta atenta e o compromisso com a busca por respostas:

*“Atendo os seus encarregados pela educação e faço os encaminhamentos necessários. Quando é o caso de já haver processo a correr na CPCJ, faço visita domiciliária”* (P5).

*“Ouço o aluno e depois o encarregado da educação. Às vezes, antes de falar com a família, faço contatos, analiso o ecomapa e o genograma para saber com quem a criança pode contar. Tento resolver as questões na própria escola e com os serviços de primeira linha.”* (P4).

Para Freire (1987), o *diálogo* consiste na palavra que emerge do encontro de homens “mediatizados” pelo mundo para questioná-lo e problematizá-lo e, portanto, não se esgota na relação eu-tu, pois contempla a realidade social em seus vínculos com o cotidiano. Ele considera que *“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”* Onde, *“o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.”* (Freire, 1987, p. 50).

Com o advento da pandemia e do ensino remoto, o recurso da observação direta torna-se comprometido, e faz-se necessário o estabelecimento de meios alternativos para superar este obstáculo, sendo uma das possibilidades a articulação com o trabalho em rede.

*“Procuro articulações com entidades externas e incito a CPCJ a fazer sempre reuniões, a se aproximar mais do ambiente escolar. Embora seja a escola que acompanhe mais de perto o aluno (e não a CPCJ), pois é lá que ele está todos os dias”* (P5).

Os parceiros institucionais locais são de suma importância para a construção do diagnóstico social, dado que convivem com aquelas mesmas famílias atendidas pela escola em outros serviços, em momentos distintos, e que as conhecem sob outros ângulos e perspectivas, angariando sobre elas outros saberes. Assim, os assistentes sociais trabalham no sentido de estabelecer uma estreita relação com estes atores sociais seja por meio de realização de reuniões periódicas, seja através de atividades em conjunto (dentro ou fora do

espaço escolar), a fim de fortalecer a rede de proteção social e diminuir as lacunas que possam levar ou aprofundar a família à uma situação de vulnerabilidade social.

*“Procuro saber com a equipe de saúde local se os responsáveis por aquela criança fazem o acompanhamento de saúde, se levam a criança pra vacinar, se a levam às consultas”* (P5).

**2-** Leitura de documentos disponíveis na escola sobre a criança/adolescente (processo individual do aluno) e dos registros e encaminhamentos já feitos pelos profissionais a favor do aluno. E, na ausência de informações documentais prévias, é importante que sejam feitos contatos com aqueles profissionais de serviços que conhecem a realidade em questão.

*“Consulto o Processo Individual do Aluno (PIA) de onde tiro as impressões iniciais. Se o aluno já teve plano de acompanhamento pedagógico ou de recuperação... Dá para saber em que ponto as coisas começaram a mudar, se há comunicações à CPCJ, se houve mudanças comportamentais. Depois dessa leitura, reúno-me com a direção para discutir o caso”* (P4).

**3-** Visita Domiciliária - é realizada com o objetivo de empreender uma escuta diferenciada da família para apreender informações mais detalhadas sobre as condições da vida e de existência da família atendida, observar as relações afetivas cotidianas e as competências parentais estabelecidas no lar, além de identificar questões objetivas, como: situação socioeconômica territorial, ausência de bens básicos, condições de habitação (equipamentos, energia elétrica, quantidade de cômodos, espaço físico para a criança, higiene) e organização doméstica de horários e tarefas. Ou seja, a visita domiciliária é, conforme referem Closs e Sherer (2017):

*“ (...) um instrumento de trabalho que visa o conhecimento aprofundado do modo e da condição de vida da população (...), realizado diretamente no espaço de residência e/ou vivência dos sujeitos, propiciando uma aproximação com o seu cotidiano e com a realidade sócio-territorial.”* (Closs & Sherer, 2017, p. 46).

Assim, a visita também se configura como um importante instrumento interventivo para o assistente social, porque além de ampliar o conhecimento acerca da realidade sociofamiliar do aluno, pode contribuir para assisti-lo e encaminhá-lo adequadamente (Almeida, 2001, p. 13). Além disso, o espaço da visita pode também ser local privilegiado para o diálogo (caso a família se sinta mais segura e confortável para conversar a partir do “seu lugar”), troca de informações e desenvolvimento de consciência crítica e de reflexão sobre direitos. Este instrumento-técnico operativo (a visita), para ser devidamente desenvolvido, precisa estar associado a outras técnicas, como: observação direta, acolhimento



e processo reflexivo (Closs & Sherer, 2017, p. 46). A visita, embora não possua grelha a ser seguida, é planejada e executada de acordo com finalidades claramente pré-definidas: há de se considerar as informações já colhidas, as que ainda precisam ser levantadas, além das dimensões sociais que se pretende observar (Closs & Sherer, 2017, p. 46). A família do aluno em questão é sempre (que possível) informada sobre a visita, podendo, inclusive, recusar-se a recebê-la. Quando ocorre a visita, a sua abordagem é sempre pautada no diálogo e na escuta qualificada, e objetiva o aprofundamento de vínculo da família com o profissional (e com a instituição/escola que ele representa), além da identificação de necessidades sociais ou indicadores significativos, pois as profissionais referem:

*“Há situações em que o convívio com a criança na escola revela muito mais sobre ela que uma visita à sua casa” (P3).*

*“Visitei uma casa que estava muito limpa e arrumada, e a criança tinha, provavelmente, problemas psiquiátricos que comprometiam gravemente o seu comportamento a ponto de que ela sempre se despia completamente na escola. Acabou sendo descoberto que os pais a mantinham amarrada em casa, pois eram obcecados por limpeza e organização, e não sabiam como lidar com a situação. O lar era impecável, e não dava nenhum indício de problema, mas o comportamento da aluna na sala de aula era incompatível com o discurso da família. Enfim, acredito que conseguimos um diagnóstico mais fiel se estivermos no dia-a-dia da escola com a criança e com a família.” (P1).*

Trata-se certamente de um instrumento útil e estratégico para o Serviço Social, mas, por seu potencial invasivo (já que o assistente social sai do ambiente público-institucional da escola e adentra o ambiente privado-íntimo-particular de uma família) deve ser utilizado a partir dos conhecimentos teórico-metodológicos e éticos que permeiam a profissão, e somente em caso de imprescindibilidade, nunca por motivos fúteis, meramente especulativos, calcados em modelos fiscalizatórios ou moralizantes conservadores, ou simplesmente por determinação institucional (Closs & Sherer, 2017, p. 59).

*“No momento em que o profissional visa a atender – pragmaticamente – a demanda institucional, sem as devidas mediações de leitura de realidade e conexões com o projeto profissional, a visita domiciliar pode perder a potência na perspectiva de acesso, reflexão e luta por direitos, se transformando em uma ferramenta de controle da população, que acarreta diversas violações de direito” (Closs & Sherer, 2017, p. 59)*

*“Quando se justifica, realizo a visita domiciliária como instrumento de conhecimento e recolha de informação (P5).*

Neste sentido, a visita domiciliária é compreendida pelas assistentes sociais do grupo focal como último recurso para recolha de informações (sendo prioritário o uso do espaço escolar para tal), usado apenas para o caso de real necessidade de aprofundamento do diagnóstico social e/ou encaminhamento de situações com vistas à proteção social e a afirmação de acesso a direitos.

*“Não costumo mexer em nada da casa, mas há exceção. Depois de estabelecer uma relação de confiança, pedi para olhar os armários de uma senhora porque havia indícios de que a família não tinha mantimentos - e de facto isso foi constatado e a escola pôde tomar providências para ajudar. A visita é para aprofundar diagnóstico e averiguar se há necessidade de sinalizar a situação a outras entidades. A casa pode ser reflexo da família e dar indícios das causas de alguns problemas detetados na escola” (P1).*

Assim, cabe ressaltar, que um mesmo instrumento que pode ser articulado numa perspectiva de emancipação humana pode também servir de ferramenta de controle e de violação de direitos, dependendo do projeto societário a que o assistente social esteja vinculado, ou mesmo da sua própria condição de trabalho/vínculo contratual fragilizada, pois, conforme expressa Iamamoto (2009), o estatuto de assalariado ao qual está submetido acaba por relativizar ou mesmo eliminar a prerrogativa da autonomia e da liberdade para o exercício da profissão.

*“Os alunos comentam que na visita algumas técnicas mexem e observam tudo. Sentem que acabam por invadir a sua privacidade familiar” (P6).*

Segundo a autora (Iamamoto, 1999), torna-se necessário que este profissional compreenda os limites dentro do espaço sócio-ocupacional onde está inserido e, assim, busque superá-los através da construção de estratégias. De acordo com Yazbek (2014), para suplantar o disciplinamento e aquelas imposições (desfavoráveis aos interesses da população) feitas pelas instituições empregadoras, o assistente social, precisa construir mediações políticas e ideológicas, principalmente através de *“ações de resistência e de alianças estratégicas no jogo da política em suas múltiplas dimensões, por dentro dos espaços institucionais e especialmente no contexto das lutas sociais”* (Yazbek, 2014, p. 686).

*“As visitas são de responsabilidade das equipas locais: Câmara, CPCJ, EMAT, CAFAP. São equipas que trabalham diretamente com as famílias. É até uma espécie de afronta às equipas cuja intervenção é focada nesse trabalho com a família a escola realizar as visitas” (P6).*

Neste sentido, a fim de evitar a fragmentação da intervenção social, a excessiva quebra de privacidade e a violência simbólica que pode estar associada a este processo, em alguns

contextos educativos, as visitas domiciliárias foram organizadas de forma a serem realizadas somente por técnicos de entidades/serviços comunitários previamente definidos - o que também acaba por fortalecer o trabalho em rede. *A visita domiciliar da assistente social da escola é uma mais-valia (por causa do absentismo), mas não é a primeira opção na busca do diagnóstico social. É, na verdade, um trabalho de colaboração com as entidades locais* (P2).

Sendo assim, a visita domiciliar, segundo Closs & Sherer (2017, p. 61), possui, bem como os demais instrumentos técnico-operativos, grande potencial, que, porém, só pode ser concretizado por meio de um direcionamento eticamente informado e com vistas ao horizonte da emancipação humana, “*por se tratar de um agir profissional com implicações e impactos nas vidas das pessoas*” (Associação dos Profissionais do Serviço Social, 2018, p. 10). Desta forma, é importante que o assistente social se utilize de reflexões teóricas que o leve a relacionar a visita domiciliar (as condições da casa), com as condições de vida da comunidade onde está inserida e, por conseguinte, com o contexto social e histórico do qual não estão descoladas. Desta forma, o profissional pode romper com a mera “constatação” da singularidade e “*situá-la no campo da universalidade, ou seja, no contexto sócio-econômico vigente.*” (Sousa, 2008, p. 128).

### **3.4 - Plano de intervenção social e sua execução**

O plano de intervenção e a sua execução desenvolvem-se através de reuniões frequentes da equipe técnica e pedagógica com os alunos, com a família, com os demais atores escolares e com os serviços comunitários no sentido de avaliar a intervenção social para redirecionar e retroalimentar o trabalho.

#### **3.4.1 - Apoio do Serviço Social aos alunos e familiares**

O apoio social aos alunos e familiares consiste em refletir com o aluno e seus encarregados pela educação sobre a sua relação com a escola os problemas identificados (considerando também as suas origens sociais, históricas e culturais), envolvê-los na construção de possíveis soluções que gestem autonomia e empoderamento, além de traçar ações a curto, médio e longo prazo, que objetivem mudanças de cunho educativo, e que sejam acompanhadas e reavaliadas, recorrentemente.

Como refere o Decreto-Lei 54/2018, em seu 4º artigo, e mostra o Quadro 3 :

“Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.” (Decreto-Lei 54/2018, em seu 4º artigo).

**Quadro 2: Pais ou encarregados de educação - direitos e deveres**

Pais ou Encarregados de Educação	
<i><b>Direitos</b></i>	<i><b>e Deveres</b></i>
Participar nas reuniões da equipa multidisciplinar	Cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, ou com outros agentes educativos, em especial na implementação de medidas de suporte à aprendizagem
Participar na elaboração do relatório técnico-pedagógico	
Participar e acompanhar a definição e implementação das medidas a aplicar	Disponibilizar toda a informação relevante para efeitos de determinação de medidas de suporte à aprendizagem
Participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual	Acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando
Receber uma cópia do relatório técnico-pedagógico e, se aplicável, do programa educativo individual e do plano individual de transição	Respeitar a autonomia pessoal do seu filho ou educando, nomeadamente o direito a ser ouvido e a participar ativamente em todos os assuntos do seu interesse, tomando em consideração os seus interesses e preferências
Solicitar a revisão do programa educativo individual	Fundamentar a necessidade de revisão do programa educativo individual
Consultar o processo individual do seu filho ou educando	Solicitar junto da escola informação sobre o processo educativo do seu educando
Ter acesso a informação compreensível relativa à educação do seu filho ou educando	

**Fonte:** Manual de apoio à prática para uma educação inclusiva. ([manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](#))

Este trabalho de apoio social compreende diversos procedimentos que se desenvolvem numa relação interativa e de parceria, e que, de acordo com Granja (2011), se materializam: a) na informação sobre direitos e recursos; b) no aconselhamento que vise a resoluções de problemas, tomadas de decisão e mudanças de cunho educativo; c) na orientação, advocacia e acompanhamento social, estimulando a defesa de direitos e a busca por recursos; d) no caráter pedagógico do trabalho, fomentando reflexão, autonomia, participação e avaliação dos resultados.

*“Somos agentes transformadores de mentalidades e precisamos ajudar a ampliar a percepção dos professores. Desmistificar a linguagem é importante, porque o professor conversa com a família, mas não se faz entender. Porém, já se percebe alguma mudança... No início havia uma distância muito grande entre o educador e o aluno. Agora há uma relação mais horizontal. O assistente social na escola/Conselho de Turma pode ajudar, inclusive, ao aluno a transitar de turma/ano, e por isso é importante: amplia o olhar dos profissionais. O docente que se dedicou muito ao longo do ano letivo fica frustrado quando não percebe o retorno do aluno, é preciso ajudá-lo a ler a realidade social do aluno” (P5).*

O estímulo do Serviço Social à participação individual e em grupo possibilita a análise crítica a respeito dos direitos e deveres de todos os atores sociais e institucionais envolvidos, e dos recursos e estratégias frente às políticas públicas, em especial aquelas que criam obstáculos à efetivação da Educação no confronto às desigualdades e injustiças ou exclusões sociais. Neste sentido, para o estabelecimento de uma escola inclusiva, é importante que o trabalho do Assistente Social com as famílias assuma também dimensões educativas politizadas e de incentivo à sua participação nas decisões da escola, distanciando-se da visão assistencialista de intervenção, superando a cultura conservadora e centralizadora de decisões que considera a família como simples receptora (e não co-dirigente) das políticas educacionais e favorecendo a consolidação de uma gestão democrática e do direito à Educação no seu sentido mais amplo. Pois, como afirma Freire (2015), a educação precisa ser garantida, porque, por mais que ela não possa resolver tudo, sem ela, sem afeto e sem o cuidado da família e da comunidade ninguém se torna humano. Educação é o primeiro direito a ser respeitado para que se efetive a condição humana! Diante disto, a prática que objetiva o desenvolvimento da autonomia e o estabelecimento de responsabilidades, requer, um acompanhamento processual por parte do educador/escola, que respeite as liberdades dos envolvidos, pois, segundo Freire (1997) *“a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.”* (Freire, 1997, p. 55).

O apoio social ao aluno e aos familiares, então, só se realiza através da construção de uma relação de confiança, pautada no diálogo franco, na busca de uma interação que manifeste respeito, proximidade, empatia, que reconheça os esforços da família, sua inserção social e histórica, evite julgamentos sobre competências parentais e estimule decisões

genuínas (não meramente burocráticas). Muitas ações nesse sentido foram identificadas nas falas das profissionais, por exemplo:

*“A abertura do gabinete à comunidade escolar com algum grau de informalidade, e proporcionar os encontros nos corredores, sala de aula e recreios facilitam a aproximação dos alunos (P6).*

*É importante trazer os pais para a escola através de elogios, reconhecer os seus esforços, (...) para isso parto dos aspetos positivos do aluno e da família, por difícil que seja encontrar esses aspetos positivos” (P4).*

O que é de fundamental importância é que haja a compreensão, de ambas as partes, dos seus papéis sociais, da complexidade dos problemas, das decisões e da necessidade de todos construírem e reforçarem as competências educativas juntos, refletindo de forma crítica e honesta sobre a importância da parceria da escola e da família no desenvolvimento da criança e do adolescente, conforme sinaliza uma assistente social:

*Com as mães eu digo: eu também sou mãe, eu também nem sempre faço tudo certo. Os pais passam por aquele espaço (da escola), mas não percebem a vantagem. A escola deveria ser promotora de mudança, por isso na relação com a família, a equipa procura construir uma relação de confiança (P5).*

Na relação com os alunos e pais/responsáveis, para assegurar o respeito pelas regras democráticas como a livre expressão, inclusão de todos no sistema educativo, integridade dos recursos coletivos (edifícios, mobiliário, livros, material pedagógico) e combate ao absentismo e à indisciplina, faz-se também necessário o exercício da autoridade democrática sobre a negligência, violência e comportamentos desfavoráveis ao clima de aprendizagem. Porém, até para que o exercício da autoridade democrática ocorra e se legitime, é indispensável que ela aconteça com base na escuta respeitosa, sensível e compreensiva, capaz de fomentar o diálogo, tão necessário no trabalho pedagógico com alunos e pais, sobre direitos e deveres consequentes.

Como afirma Freire, o agente educativo tem que ser um *“democrata coerente com o seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela”* (1996 p. 106), posto que a liberdade sem limites é tão negada quanto a liberdade castrada. Este é um campo delicado que merece atenção do profissional, pois, como afirma o referido autor, há limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, enquanto que, por outro lado, sem limites, a autoridade se transforma em autoritarismo.

*“Para a construção de uma relação empática, promotora de mudança, o Assistente Social deve ser bastante assertivo na sua comunicação com a família ou aluno” (P1).*

Atualmente, em especial por causa da crise sanitária, garantir proximidade e fortalecer a relação com os alunos e com as famílias para dar as respostas necessárias, implica interagir através de canais diversos além do presencial: serviços de comunicação, telemóvel, email, plataformas com suporte informático. Neste período foi a execução do trabalho nestes moldes que garantiu o desenvolvimento de estratégias de alcance, e em muitos casos, a proximidade e as condições de aprendizagens no ensino à distância, como indica P2:

*“Fazíamos grupos de pais que eram divididos por temáticas. Eram encontros para trazer os pais à escola, de uma forma positiva e para responder a diferentes questões. Neste período de Pandemia, tem um grupo de desenvolvimento pessoal com mães em parceria com uma instituição externa, estando também a ser desenvolvida uma Formação de Familiares em Competências Digitais que será dada por alunos do oitavo e do nono ano” (P2).*

### **3.4.2 - O Serviço Social na escola e a articulação interinstitucional**

O indivíduo atendido pelo assistente social da escola, a partir do olhar holístico que a proposta educativa de inclusão implica, é também um ser social e histórico, singular e plural, envolvido em relações sociais complexas e dinâmicas, e por isso, portador de necessidades de diversas ordens, que exigem do profissional uma prática abrangente que se articule e coopere com instituições e serviços externos a fim de garantir a promoção e proteção dos direitos do aluno. Esta prática interinstitucional, inclusive, além de ser responsável e tender a desencadear alterações sociais desejáveis, acaba por ser um dever do assistente social e um direito do assistido, tendo em vista que é uma das normas de trabalho da profissão, mencionada em documentos internacionalmente reconhecidos, entre eles, o documento Ética do Serviço Social: declaração de princípios.

*“Trabalhar e/ou cooperar com aquelas Instituições / Serviços e Organizações, cujas políticas, actividades e funcionamento tenham como objectivo prestar um serviço adequado, respeitando uma prática profissional compatível com os princípios éticos da FIAS” (Ética e Deontologia - APSS).*

Neste contexto, quando o Serviço Social da escola identifica situações de risco, negligências, privações ou sinais de outros problemas referentes a violações de direitos - que vão desde dificuldades económicas e sociais até questões de saúde física, emocional e mental

– atua no sentido de consolidar a parceria com intervenientes externos e procurar as respostas (encaminhamentos, aconselhamentos, e orientações) que as situações apresentadas requerem. Foi relatada uma experiência positiva de articulação regular e institucional com serviço de saúde mental.

*“No meu agrupamento existe facilidade de atendimento, pois há uma relação estreita entre profissionais da saúde e da educação. Esta parceria facilita a intervenção nos casos de saúde mental e psicológica. Uma boa prática são as reuniões de consultadoria do ACES OAZ. Uma vez por mês promove reunião para todos os técnicos a fim de discutir sobre problemas dos alunos que frequentam consulta de desenvolvimento e consulta de pedopsiquiatria. Muitas vezes, a saúde mental está relacionada com a estimulação familiar e as dinâmicas familiares, onde os problemas de ordem social podem interferir em processos emocionais e psicológicos dos alunos” (P5).*

O assistente social não apenas acompanha e encaminha as famílias aos órgãos competentes, mas também coopera diretamente com os serviços da comunidade e com a rede de proteção social (CPCJ, Tribunais, Ministério Público, serviços de saúde) através de relatórios e pareceres sociais, pautados nos seus registos escritos. Sempre atento à garantia do direito ao sigilo profissional, repassa somente aquelas informações estritamente necessárias à resolução e encaminhamento dos casos, respeitando os valores estabelecidos em seu Código Deontológico que asseguram uma relação profissional fundada *“na confiança e na garantia da privacidade e do sigilo sobre informações pessoais partilhadas”* (Código Deontológico, p. 11).

*“Cabe, principalmente, aos assistentes sociais, a elaboração dos relatórios sociais e realização dos contactos com as instituições externas e as sinalizações à CPCJ” (P1).*

Cumprе salientar a atuação marcante do assistente social no decorrer da crise sanitária diante dos recentes problemas sociais desencadeados pelo coronavírus e das suas implicações na vida das famílias atendidas.

*“Neste momento, a maior preocupação é de cariz socioeconómico, pois famílias que não recorreriam aos serviços, vêm-se obrigadas a solicitar até o auxílio alimentar. O fornecimento do pequeno-almoço aos alunos é uma resposta de extrema importância para uma grande parte das famílias” (P6).*



### 3.4.3 - O Serviço Social nas equipes multidisciplinares: contributos e limites

A proposta do trabalho multidisciplinar é a de articulação, reciprocidade e integração dos saberes específicos de cada área em prol de um objetivo comum, que, neste caso, é a promoção e garantia da educação de qualidade para todos. As equipes técnicas dos gabinetes sociais das escolas são compostas pelos seguintes profissionais: assistentes sociais, psicólogos, professores, educadores e animadores sociais. São diversos os tipos de equipes nas suas composições e nas relações que se estabelecem no seu interior, pois dependem dos contextos e da cultura organizacional da escola/direção ou do agrupamento a que pertencem. Ao Assistente Social, no respeito e cooperação com profissionais de outras áreas, compete:

a) Conhecer as principais linhas deontológicas e funcionais das profissões com as quais partilha o campo de intervenção; b) Cooperar de forma interdisciplinar na análise, avaliação e orientação de situações sociais; c) Convocar contributos de diferentes áreas para a compreensão e análise de situações sociais; d) Promover o diálogo entre profissionais, viabilizando condições de partilha de diferentes visões e) Tratar os outros profissionais com cortesia, respeito e honestidade (Associação dos Profissionais de Serviço Social, 2018, p. 16).

Dentro desta relação de respeito, diálogo e valorização dos saberes dos outros profissionais, o assistente social se destaca também como ator importante, pois é ele o profissional que articula com todos os agentes internos e externos (escola, comunidade e serviços existentes), estabelece a ligação da escola com as famílias, garante a mediação cultural entre a escola/crianças/jovens, provê recursos, além de dar orientações e encaminhamentos na perspectiva da garantia de direitos essenciais para a consolidação da educação. Portanto, inúmeras são as contribuições da inserção do assistente social nas equipes multidisciplinares, tanto em termos de planeamento quanto em termos de execução de projetos pedagógicos, destacadas nas falas das profissionais.

*“Fazíamos grupos de pais que eram dinamizados pela assistente social e pela psicóloga. O contato próximo com as famílias poderá ter mais resultados, mas também é importante a realização de ações transversais de enfoque na parentalidade positiva. Infelizmente, com a pandemia, detetamos problemas em várias dimensões” (P1).*

*“Até ao momento da pandemia havia encontros com as famílias (...) para partilhar, discutir competências parentais e educacionais, organizados pelo CAFAP e pela assistente social da escola” (P6).*

Tendo em vista que alcançar o sucesso escolar, como já referido, é mais penoso para aqueles que vivem em posição social e econômica desfavorável, foi relatada uma experiência multidisciplinar de apoio ao estudo para alunos em situação de insucesso, com déficit de hábitos de trabalho intelectual e sem ambiente favorável ao processo de aprendizagem, onde a participação da assistente social foi fulcral:

*“Como resposta ao problema do insucesso e da indisciplina a equipa técnica elaborou e geriu um Projeto (Biblio+) que contou com a colaboração de professores, outros agentes internos e voluntários da Câmara. O objetivo foi o reforço escolar das aprendizagens dos alunos, utilizando a biblioteca da escola para acompanhar, incentivar e motivar o estudo. Esta atividade possibilitou aos alunos estudarem em ambiente diferente da sala de aula e também a treinar competências transversais, tais como: a concentração, interajuda, interação com adultos, respeito pelo outro e pelas regras, capacidade de organização, perseverança e empenho. Permitiu trabalhar com os/as crianças e jovens o saber-ser, saber-estar e o saber-fazer. A boa relação entre os profissionais facilitou o trabalho, e o contacto mais estreito com os alunos/as e suas famílias, trouxe resultados, desde logo, a melhoria dos resultados escolares, elevou a motivação escolar e, conseqüentemente, teve impacto em situações disciplinares. O projeto foi viabilizado pelo Conselho Pedagógico e integrou muitos docentes, com a coordenação da equipa técnica do Gabinete Social (o que não é comum), e apoiou cerca de 120 alunos ao longo do ano, todos os dias, no tempo extra letivo” (P1).*

Assim, cabe destacar, que as assistentes sociais mencionaram o trabalho multidisciplinar como necessário, positivo e facilitador da intervenção. Porém, também destacaram que é uma relação que envolve alguns desafios: indubitavelmente para se desenvolver um trabalho desse cunho é mister o respeito à autonomia de cada área para que nenhuma venha a ser excluída ou ofuscada no processo e, para tanto, cada profissional precisa conhecer e zelar pelas orientações da sua categoria. Mas, embora cada profissão possua o seu próprio saber (aporte teórico e técnico), como em todas as áreas profissionais símeis, alguns pontos de convergência se apresentam e precisam ser administrados nas equipas:

*“Onde trabalho (...) todos possuem papéis e competências bem definidos. Cabe ao Assistente Social a articulação com as instituições/rede social e com as CPCJ. A boa relação entre profissionais e a estabilidade da equipa facilita toda a intervenção” (P1).*

*“Quando entrei na escola, havia um educador social que atuava como assistente social, e precisei criar um campo de atuação diferenciado. Mas, as áreas tocam-se” (P4).*

Nota-se, na relação com os encarregados da educação e mesmo na relação com outros intervenientes escolares, que ainda há alguma indefinição sobre as funções dos assistentes

sociais nas escolas, e alguma falta de compreensão sobre as atividades a serem desempenhadas por este profissional, que precisam ser esclarecidas como refere P1.

*“Existe a necessidade de gerir as expectativas face ao papel do assistente social. Não substituímos a família, nem o professor” (P1).*

*“Somos poucos para o volume de trabalho que temos. No meu caso, por exemplo, tenho muitas crianças sinalizadas e sou a única assistente social, e a resposta nem sempre depende só de mim” (P3).*

E, convém considerar que neste período de crise sanitária em territórios educativos com grandes desigualdades sociais as funções emergenciais agravam-se, e podem condicionar outros campos de intervenção:

*“O assistente social é um agente social de cooperação, mas o papel de catalisador de recursos, deixa-o confrontado com os limites da sua atuação” (P5).*

Outro desafio identificado concerne ao fato de que, no trabalho com diversos agentes profissionais e comunitários a intervir, é necessário garantir o direito à privacidade das famílias e dos alunos e selecionar o teor das informações disponibilizadas que são necessárias para atender os problemas dos alunos em contexto de ensino-aprendizagem, sem pôr em causa o trabalho das equipas.

## Considerações finais

A inserção do Serviço Social na política de educação significa para a categoria uma possibilidade de colaborar para a efetivação do direito à educação através de ações que promovam o acesso e permanência e o sucesso dos alunos na escola, bem como a qualidade dos serviços oferecidos pelo sistema educativo. E, indubitavelmente, um projeto de educação inclusiva que objetive promover o sucesso escolar de todos, dirimir assimetrias e formar um “*perfil de base humanista*” que torne os estudantes aptos ao exercício de uma cidadania proporcionadora de bem-estar (manual\_de\_apoio\_a\_pratica.pdf, pp.4), precisa contar com os contributos do assistente social. Foi o que se constatou nesta pesquisa através dos relatos das assistentes sociais, pois a atuação dessas profissionais além de ser conducente com um projeto educativo de inclusão - na medida em que é pautada em princípios de respeito à diversidade, de justiça social, direitos humanos e responsabilidade coletiva – na prática, se realiza através do fortalecimento de um trabalho multidisciplinar e interinstitucional, que é tão necessário e caro ao sistema educativo. Desta forma, considerando a experiência das profissionais e o resultado do seu trabalho, conclui-se que os contributos do Serviço Social nas escolas se fazem sentir, principalmente, nos seguintes aspectos:

- Defende o direito a educação, como direito básico da condição humana, em conformidade com os compromissos éticos da profissão;
- Não limita a sua atuação estritamente ao contexto escolar, mas afirma-se como um profissional crítico e propositivo que compreende a inserção do aluno no seu contexto familiar, social, cultural e econômico mais amplo, e combate o fatalismo (que conduz ao conformismo e ao burocratismo) e o messianismo (visão heróica e unilateral, desfocada da realidade) face às consequências das desigualdades sociais na vida das crianças e jovens;
- Possui um olhar ampliado que considera a conjuntura em que o aluno em dificuldades está implicado e auxilia os outros profissionais a este respeito, mediando relações e contribuindo para a construção de uma perspectiva social da situação;
- Reconhece o direito à participação das famílias, e incentiva a sua presença visando uma gestão democrática do espaço escolar e o seu empoderamento na educação dos seus filhos e a sua participação na vida da escola;
- Influencia a gestão escolar e tem resultados nas novas formas de organização escolar;

- Contribui para resultados positivos quanto a: problemas disciplinares, insucesso escolar e de abandono; realiza encaminhamentos para a provisão de recursos; e, resolução e minimização de problemas sociofamiliares;
- Compreende, valoriza e considera o trabalho de professores e outros técnicos antes de propor projetos ou atitudes/disposições diferentes;
- Desenvolve as suas atividades com autonomia, e respeita a autonomia dos outros atores envolvidos no trabalho;
- Com o objetivo de garantir equidade nos percursos escolares de crianças e jovens, provê recursos simbólicos e materiais para as famílias;
- Desempenha papel propositivo ao apresentar projetos e impulsionar atitudes e disposições diferentes nos agentes escolares;
- Garante o direito à privacidade das famílias e dos alunos, selecionando o teor das informações disponibilizadas e que são necessárias para atender os problemas dos alunos.

Destarte, a política de educação é um campo repleto de desafios e possibilidades, e o Serviço Social certamente é um importante ator coadjuvante para fazer frente às inquantificáveis expressões da questão social que se apresentam neste terreno. Entretanto, por não ser um espaço de trabalho consolidado e historicamente expressivo em termos de número de contratações de assistentes sociais, é necessário que os profissionais continuem a se articular e mobilizar através dos órgãos representantes da categoria de modo a pressionar o Estado para que a sua inserção na Política de Educação seja prevista e garantida em lei (como é prevista a inserção do psicólogo, por exemplo) e para que haja a ampliação e a consolidação deste espaço laborativo, trazendo benefícios a toda a sociedade. Pois, é primordial lembrar que, de acordo com Bordieau (1992) a escola continua a excluir, só que agora de outra maneira, mantendo em seu seio, em seu interior, aqueles que exclui, relegando-os para os ramos socioeconômicos, político e culturais mais desvalorizados.

Entretanto, concordamos com Damásio (2018), que ao analisar a presente realidade da educação, afirma:

“Um bom motivo para se ter esperança no meio da actual crise é o facto de, até hoje, ainda não se ter levado a cabo qualquer projecto educativo de forma consistente, longa e abrangente, capaz de provar como resultado de um fracasso, que não seríamos capazes de chegar à melhor condição humana porque ansiamos.” (2018, p. 308).

Neste mesmo sentido, a respeito do modo de materialização do que se espera (daquilo *porque ansiamos*), o educador Paulo Freire (1992) esclarece: a esperança precisa ancorar-se

na prática, “(...) *precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera (...)*” (Pedagogia da Esperança: Primeiras Palavras). (finom.edu.br). E assim, as assistentes sociais que trabalham no sistema educativo tem construído a esperança, tijolo por tijolo, em seu cotidiano, “no chão da escola”, ou mesmo, no “chão de casa” (em tempos de teletrabalho), na relação (quer presencial, quer por meio das TIC) com alunos, famílias e colegas, e têm contribuído através do seu exercício profissional<sup>7</sup> para a área da educação, objetivando a formação de uma sociedade verdadeiramente democrática, justa, livre e emancipada.

---

<sup>7</sup> Ver o Serviço Social na Contemporaneidade – trabalho e formação profissional – Iamamoto, 2000, p. 21.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, G. (2009). *O que é contemporâneo? E outros ensaios*. (V. N. Honesko, Trad.) Chapecó: Argos.

Albuquerque, C. (2017). *A reflexividade no quotidiano profissional dos assistentes sociais*, in C. Albuquerque, & C. Arcoverde (Eds.), *Serviço social contemporâneo: reflexividade e estratégia* (pp. 28-46). Lisboa: Pactor.

Albuquerque, C., Santos, C. C., & Almeida, H. (2017). *Análise estratégica do empoderamento social*, in C. Albuquerque; C. Arcoverde (Eds.), *Serviço social contemporâneo: reflexividade e estratégia* (pp. 71-89). Lisboa: Pactor.

Almeida, N. L. T. (1999). *O Trabalho dos Assistentes Sociais na Área de Educação do Município do Rio de Janeiro*. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro.

Almeida, N. L. T. (2000). *O Serviço Social na educação*, in: Revista Inscrita, nº 6. Brasília.

Almeida, N. L. (2001). *Serviço Social na Educação*. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social.

Almeida, N. L. T. (2007). *O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais*. Belo Horizonte.

Almeida, N. L. T. (2011). *Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais*. Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação. Conselho Federal de Serviço Social.

Amaro, M. I., & Pena, M. J. (2018). *Intervenção do Serviço Social em Meio Escolar: da Tradição à Inovação*, in: M. I. Carvalho, *Serviço Social em Educação* (p. 26). Lisboa: Pactor.

Ander-Egg, Ezequiel (1995), *Introdução ao Trabalho Social*, Petrópolis, Editora Vozes.

Andrade, A. C.; Oliveira, C. C.; Ribeiro, G. A. *Visitando o passado, entendendo o presente, pensando o futuro: o Serviço Social na educação no município de João Pessoa/PB*. Pesquisado na internet em novembro de 2017.

Andrade, A., Granja, B., & Silveira, M. (2021). *Serviço Social - a urgência da intervenção educativa e inclusiva*, in: A. e. Neves, Multiculturalidade, migrações e direitos humanos (pp. 79-96). Porto, Portugal: Lema d'Origem.

Antunes, R. (1995). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 2ed. São Paulo. Cortez. Ed. UNICAMP.

Antunes, R. (1999). *Sentidos do Trabalho*. Ensaio sobre a Afirmação e Negação do Trabalho. São Paulo: Boitempo.

Associação dos Profissionais de Serviço Social. (2018). *Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal*. APSS.

Baixinho, A. F. (2017). *Políticas educativas em Portugal: governação, contexto local e hibridismo*. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 42, p. 105-124, jan./abr. 2017.

Barbour, R. (2009). *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Barreto, J. da S.; Amorim, M. R. O. R.C M.; Cunha, C. (2020). Pandemia da covid-19 e os impactos na educação. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, ano III, vol. III, n.7, jul./dez., 2020.

Bartlett, Harriet (1993) *A Base do Serviço Social*. São Paulo, Livraria Pioneira Editora.

Bauman, Z. (2003). *O amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Lisboa: Relógio de Água.

Bauman, Z. (2012). *Ensaio sobre o conceito de cultura*. (C. A. Medeiros, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar.

Benavente, A. (2004). *O Pacto educativo para o futuro: um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal*. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, v. 34, p. 69-108, 2004.

Borges, C., & Santos, M. (2005). *Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites*. *Revista da SPAGESP*, 6(1), 74-80. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-29702005000100010&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702005000100010&lng=pt&tlng=pt)

Bourdieu, P., Champagne, P. (1992). *Les exclus de l'intérieur"/Os excluídos do interior, publicado originalmente*, in : *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 91/92. Tradução: Magali de Castro. Revisão técnica: Guilherme João de Freitas Teixeira.

Camilo, L. S.; Cordeiro, P. T. (2005). *A atuação do Assistente Social nas escolas Municipais de Franca pós- 1996. Trabalho de Conclusão (Graduação em Serviço Social)*. Faculdade de História, Direito e Serviço Social, UNESP, Campus de Franca.

Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*, Porto, Porto editora.

Caparrós, Maria (1998), *Manual de Trabajo Social*, Alicante, editorial Aguaclara.

Carvalho, M. I. (2018). *Serviço Social em Educação*. Lisboa: Pactor.

Carvalho, M. I. (2018). *Sistema Educativo e Serviço Social nas Escolas: Breve Introdução*, in: A. C. Arcoverde, A. P. Garcia, C. Pinto, C. Oliveira, C. Duarte, E. B. Martins, et al., *Serviço Social em Educação* (pp. 1-15). Lisboa: Pactor.



Carvalho, R. d. (2011). *História do Ensino em Portugal*. 5ª ed. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

CFESS. (2013). *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na área da educação*. Brasília: CFESS.

Charlot, B. (ed.). (2001). *Os Jovens e o saber Charlot: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Closs, T. T., & Sherer, G. A. (2017). *Visita domiciliar no trabalho do assistente social: reflexões sobre as técnicas operativas e os desafios ético-políticos na atualidade*. *Libertas*, 17(2), 41-60.

Cristo, A. (2013). *Escolas Para o Século XXI: Liberdade e autonomia na educação*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.

D'Almeida, J. L., Souza, P., & Ribeiro, S. (2018). *A escola hoje: velhos problemas, novos caminhos*, in: J. L. D'Almeida & P. Souza. *Serviço Social na escola: contributos para o campo profissional* (pp.17-24). Lisboa: Húmus.

Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas: A vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Lisboa: Temas e Debates.

Damásio, A. (2020). *Sentir & saber: A caminho da consciência*. Lisboa: Temas e Debates.

Dantas, C. (2020). *Pesquisa indica renda afetada, alta da depressão e mais consumo de álcool e tabaco no Brasil pós-pandemia*. G1, ed. online. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/viva-voce/noticia/2020/05/29/pesquisa-indica-renda-afetada-alta-da-depressao-e-mais-consumo-de-alcool-e-tabaco-no-brasil-pos-pandemia.ghtml>>. Acesso em: 20/03/2021.

Dearing, E. (2008). *Psychological Costs of Growing Up Poor*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136(1), pp.324-332. <https://doi.org/10.1196/annals.1425.006>

Demo, P. (1985). *Introdução à Metodologia da Ciência*, 2 ed. São Paulo: Atlas.

Direção-Geral da Educação. (2021). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. <https://www.dge.mec.pt/teip> . Acesso em 23/01/2021.

Druck, G. *A precarização social do trabalho no Brasil*, in: Antunes, R. (org.). *In: Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 55-74.

FASS/UERJ (2007). 50 anos do Movimento de Reconceitualização. Seminário latinoamericano de escuelas de Trabajo Social, FASS/UERJ 2007, n.º 20, Rio de Janeiro, p.163-179. *La formación profesional em trabajo social: avances y tensiones em el contexto de América Latina y Caribe a 50 años de la reconceptualización*. Alaiets/Amiets/Atsmac. Aguas Calientes, México, 2015. [mimeo]

Falco, M., & Kuz A. (2016). *Comprendiendo el Aprendizaje a través de las Neurociencias, con el entrelazado de las TICs en Educación*. Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación. 17, p. 43-51. Retirado 20/01/2021 do Link [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/54200/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/54200/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1).

Fonseca, T. N. d L. e. *Iluminismo e Reforma: civilidade, educação moral e práticas culturais dos professores régios. Humanas – UFPR*, v. 12, n. 1, 2011.

Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2015). *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Frigotto, G. (2000). *Educação e a crise do capitalismo real*. 4. ed. São Paulo: Cortez.

Gomes, J. A. M. (2015). *O agir profissional do Assistente Social: um estudo de caso num agrupamento de escolas TEIP*. Instituto de Superior de Serviço Social do Porto, Porto, Dissertação apresentada para a obtenção do grau Mestre em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social.

Gondim, S. (2002). *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Paidéia, 12 (24), 149-161. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>

Granja, B. (2011). *A competência reflexiva processual em serviço social na ação profissional junto às populações*. Cadernos de Pesquisa, 41 (143), pp. 428-453.

Grossi, M. G. R.; Minoda, D. de S.; Fonseca, E. G. F. *Impacto da pandemia do covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias*. Teoria e Prática da Educação, v. 23, n.3, p. 150-170, set./dez. 2020.

Guerra, Y. *A instrumentalidade do Serviço Social*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Harvey, D. (1993). *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

Healy, L. M. (2008). *Exploring the history of social work as a human rights profession*. Internacional Social Work, 51(6) pp. 735-748. (citação de Iamamoto, M.V. *Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez, 2001.

Horst, C. H., & M., R. C. (2017). *Serviço Social e o trabalho com famílias: renovação ou conservadorismo? Em Pauta*, 15, p.228-246.

Iamamoto, M. V. (1998). *O debate contemporâneo da Reconceitualização do Serviço Social: ampliação e aprofundamento do marxismo*, in: *Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez.

Iamamoto, M. V. (2001a). *A questão social no capitalismo*, in: Revista Temporalis, ano II, nº 3. Brasília.

Iamamoto, M. V. (2001b). *Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez.

Iamamoto, M. V. (2002). *Projeto Profissional, espaços ocupacionais e trabalho do Assistente Social na atualidade IN Atribuições Privativas do/a Assistente Social – Em Questão*. Brasília: CFESS.

Iamamoto, M. V. (2009). *Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social*, in: Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS.

Iamamoto, M. V. & Carvalho, R. de. (1995). *Parte I: Proposta de interpretação histórico-metodológica*. Cap. II - O Serviço Social no processo de reprodução das relações sociais (p.71-123), in: *Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-sociológica*. 10ª edição. São Paulo: Cortez/CELATS.

Leibão, M. d C. *Conceitos do liberalismo e educação indivíduo, propriedade e liberdade na educação brasileira. Movimento – Revista de Educação*, Niterói, ano 2, n. 3, 2015.

Lima, C. V. A. C. *Serviço social e educação: Os desafios da atuação profissional pós pandemia*. *Braz. J. Hea. Rev.*, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 13696-13716 set/out. 2020.

Maia, B. R., & Dias, P. C. (2020). *Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19*. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, 200067. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>

Marques, Ramiro. (2002) *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa, Editorial Presença.

Martins, E. B. C.; Férriz, A. F. P.; Almeida, N. L. T. (org.). *A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências*. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2021. E-Book (PDF; 3 Mb). ISBN 978-65-88593-42-4.

Martins, J. d. (1991). *O massacre dos inocentes*. São Paulo: Hucitec.

Marx, Karl (1971). *A mercadoria*, in: MARX, Karl. *O Capital: Crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo.

Meirieu, P. (2010). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF Éditeur.

Mello, V. D. S.; Donato, M. R. A. *O pensamento iluminista e o desencantamento do mundo: Modernidade e a Revolução Francesa como marco paradigmático*. *Revista Crítica Histórica*, Ano II, nº 4, dez. 2011.

Melo, Benedita Portugal (2016). *Transformações internacionais e orientações recentes das Políticas de Educação Compensatória: de que falamos quando falamos, em*

Portugal, de “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”? Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-026, Lisboa, Portugal.

Mendonça, A. M. (2006). *A Problemática do Insucesso Escolar: a escolaridade obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000)*. Dissertação para a obtenção do grau de doutor em Sociologia da Educação. Madeira, Portugal: Universidade da Madeira.

Mészáros, István (2008). *A educação para além do capital*. 2.ed. São Paulo: Boitempo.

Mónica, M. F.(1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Editorial Presença, Lisboa.

Morgan, D. (1996). *Focus groups*. Annual Review of Sociology, 22, 129-152. doi: Focus Groups | Annual Review of Sociology (annualreviews.org)

Morgan, D. (1997). *Focus group as qualitative research*. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications [[Links](#) ]

Mouraz, A. (2017). *Os Efeitos do Programa TEIP na Territorialização Curricular, Vistos pela IGE*. Interacções, n.º 46, PP. 1-14 (2017). Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Retirado em Maio 14, 2018 de <http://www.eses.pt/interaccoes>

Netto, J. P. *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

Oliveira, J. L. R. de. *Explorando outros cenários: o Serviço Social no espaço escolar*. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPB. João Pessoa : UFPB, 2013. (mimeo).

Oliveira, Rebeca. *Impactos da Covid-19 na educação*. Porto Alegre: Jeduca (2020).

ONU (1999). *Direitos Humanos e Serviço Social: Manual para Escolas e Profissionais do Serviço Social*. Lisboa: ISSS, INE.

Orlowski, R., Portes, L. F., & Portes, M. F. (2001). Serviço Social, Educação e Família:possibilidades, desafios e mediações no cotidiano. *Olhar de Professor*, 155-170.

Pereira, P. A. P. (2008a) *Política Social: temas & questões*. Cap. IV – Para maior compreensão da política social: concepções básicas de Estado *versus* Sociedade. São Paulo: Cortez, Capítulo IV (p. 135-163).

Pereira, P. A. P. (2008b). *Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania* (p.87- 108), in: BOSCHETTI, I. e outros. (orgs.) *Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas*. São Paulo: Cortez.

Parlamento. (s.d.). <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1822.pdf>.  
Obtido em 20 de 04 de 2020, Parlamento:  
<https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1822.pdf>

República, A. d. (2005). *Constituição da República Portuguesa VII Revisão Constitucional 2005*. Obtido 02/03/2020 do link [www.igac.gov.pt](http://www.igac.gov.pt):  
<https://www.igac.gov.pt/documents/20178/358682/Constituição+da+República+Portuguesa.pdf/75cbb3ef-b379-43a3-af8c-78ff82b1868f>

República, A. d. (s.d.). *Constituição de 23 de Setembro de 1822*. Obtido 20/04/2020, de [www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1822.pdf](http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1822.pdf)

SANTOS, S. M dos., M<sup>a</sup> Emília R dos (1999). *Diagnóstico Social*. Coleção módulos PROFISSS, 1<sup>a</sup> ed., Ministério do Trabalho e da Solidariedade/ Secretaria do Estado do Emprego e Formação, Lisboa.

Santos, A. L. *74% dos alunos da rede pública recebem atividades EAD*, diz pesquisa Correio Braziliense, (online). Disponível em:  
<[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_educacaobasica/2020/06/24/interna-educacaobasica-2019,866568/74-dos-alunos-da-rede-publica-recebem-atividades-ead-diz-pesquisa.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2020/06/24/interna-educacaobasica-2019,866568/74-dos-alunos-da-rede-publica-recebem-atividades-ead-diz-pesquisa.shtml)>. Acesso em: 23/03/2021.

Santos, S. (2015) *O Serviço Social no Sistema Educativo*, Tese para a obtenção do grau de mestre no ramo do serviço social, Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.

Silva, Hélia (2009) *Resiliência nos Jovens:-Relações Familiares e Auto-Conceito de Desempenho*, Tese para a obtenção do grau de mestre no ramo da psicologia da educação, especialidade em necessidades educativas especiais, Faro, Universidade do Algarve.

Simões, Maria (2007) *Comportamentos de risco na adolescência*, Coimbra, Fundação Calouste Gulbenkian.

Souza, I. de L. *Serviço Social na educação: saberes e competências necessárias ao fazer profissional*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2008.

Sousa, C. T. (2008). *A prática do assistente social: conhecimento, instrumentalidade e intervenção profissional*. Emancipação, 119-132.

Telles, V. da S.(2006). *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: Editora UFMG. Brotto, M. E. *Estado brasileiro e políticas sociais*, in: Assistência social: história e cultura política. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Reflexão, 2015.

Tonet, I. (2005). *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: UNIJUÍ.

Tonet, I. (2007). *Educação contra o capital*. Maceió: Edufal.

Teodoro, A. (org.). *Pacto educativo: aspirações e controvérsias*. Lisboa: Texto Editora, 1996.

Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo- Os novos modos de regulação transacional das políticas de educação*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.

Teodoro, A. (2008). *Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos iberoamericanos*. Brasília-DF: Liber Livro.

Yazbek, M. C. (2010). *Serviço Social e Pobreza*. Katálisis. [s.l.]

Yazbek, M. C. (2014). *A dimensão política do trabalho do assistente social*. Serv.Soc.Soc., n. 120, p.677-693, out./dez.2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n120/05.pdf>>

Witiuk, I. L. *A Trajetória Sócio-Histórica do Serviço Social no Espaço da Escola*. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

## **Bibliografia on-line**

<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>  
[https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p\\_p\\_auth=D688OvBC](https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC)  
<http://www.dge.mec.pt/teip>  
<https://dre.pt/pesquisa/-/search/502396/details/maximized>  
<https://www.eas.pt/>  
<http://estatisticas-educacao.dgeec.mec.pt/DireitoaEducacao/index.htm>  
<https://www.youtube.com/> atribuições, competências e requisições da(o) assistente social no contexto de pandemia - youtube  
<https://eg.uc.pt/> a precariedade laboral na administração pública uma reflexão crítica sobre o prevpap | estudo geral (uc.pt)  
[www.parlamento.pt/](http://www.parlamento.pt/)  
[www.dge.mec.pt/teip](http://www.dge.mec.pt/teip)  
[www.apross.pt/](http://www.apross.pt/)  
[www.dn.pt/portugal](http://www.dn.pt/portugal)

## **Referências legislativas**

Despacho nº 147/B/ME/96, de 1 de agosto. *Programa dos Territórios Educativos de Intervenção prioritária*.

Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de outubro. *Segundo Programa dos Territórios Educativos de Intervenção prioritária*.

Despacho normativo nº 20/2012 de 3 de outubro. *Terceiro Programa dos Territórios Educativos de Intervenção prioritária*.

Decreto-Lei nº 184/2004 de 29 de julho.

## ANEXO A

### GABINETE DE INTERVENÇÃO AO ALUNO (GIA)

Proc. Ind. Aluno: \_\_\_\_\_

Data Sinalização: \_\_\_\_\_ Responsável Sinalização: \_\_\_\_\_

Motivo da sinalização: \_\_\_\_\_

#### IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Estabelecimento de ensino: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Diretor(a) de turma/ Professor(a) titular/ Educador(a): \_\_\_\_\_

Residência: \_\_\_\_\_

Freguesia: \_\_\_\_\_

Encarregado(a) de Educação: \_\_\_\_\_ Grau de parentesco: \_\_\_\_\_

Contacto: \_\_\_\_\_

NEE: \_\_\_\_\_ CPCJ: \_\_\_\_\_

Outro: \_\_\_\_\_

#### HISTÓRIA FAMILIAR

Elem.	Nome	Contacto
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

Elem.	Data de nascimento/ Idade	Qualificação Académica	Profissão/Situação face ao emprego	Observações
1				
2				
3				
4				
5				

6				
7				

Aspetos a salientar na história familiar (problemas de saúde, psicológicos, dificuldades de aprendizagem, problemas sociais,...)

---



---



---



---

## HISTÓRIA CLÍNICA

Médico de família: \_\_\_\_\_ Centro de saúde: \_\_\_\_\_

Outra especialidade  
médica? \_\_\_\_\_

### Gravidez e Parto

Existe consanguinidade? \_\_\_\_\_ Local de Nascimento: \_\_\_\_\_

Gravidez (desejada/não desejada/planeada/acidental): \_\_\_\_\_

Decorreu normalmente? \_\_\_\_\_ Com assistência médica? \_\_\_\_\_

Alimentação durante a gravidez (carências alimentares/ferro, etc.)? \_\_\_\_\_

Doenças (rubéola, toxoplasmose): \_\_\_\_\_ Medicamentos: \_\_\_\_\_

Consumo de substâncias nocivas (tabaco, álcool, drogas): \_\_\_\_\_

Problemas emocionais ou de saúde na gravidez

---



---



---

Parto(Termo/Prematuro; Provocado/Espontâneo; Normal/Cesariana/Fórceps) \_\_\_\_\_ Semanas: \_\_\_\_\_

Como correu \_\_\_\_\_ O bebé estava bem: \_\_\_\_\_

Foi detetado algum problema? \_\_\_\_\_

### Desenvolvimento do bebé

Manter-se sentado (6M): \_\_\_\_\_ Gatinhar (5M): \_\_\_\_\_ Caminhar (12M): \_\_\_\_\_ Caia muito? \_\_\_\_\_

Deixava cair as coisas: \_\_\_\_\_ Esbarrava em pessoas ou objetos: \_\_\_\_\_



Quando começou a fazer garatuchos? \_\_\_\_\_

Controlo dos esfíncteres      Dia: \_\_\_\_\_ Noite: \_\_\_\_\_

Episódios de enurese e encoprese: \_\_\_\_\_

### Linguagem

Disse as primeiras palavras: \_\_\_\_\_

Juntou 2 ou 3 palavras: \_\_\_\_\_

Problemas na fala e ou linguagem (quando detetado e se intervencionado)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Saúde:

Quedas ☐      Meningite ☐      Otites ☐      Infecções ☐      Convulsões ☐

Outros (operações, tratamentos,...)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Exame de audição e visão: \_\_\_\_\_

Problemas detetados/desde quando/utiliza alguma tecnologia ou objecto para superar esse problema

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Desenvolvimento atual

Sono (horário, com quem dorme, medos, sono agitado/calmo)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Problemas alimentares (número de refeições, alimentos que não gosta, alergias, problemas de peso,...)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Problemas saúde (doenças, alergias, ...)

---



---



---



---

Toma Medicação? Qual?:

Higiene Pessoal (toma banho sozinho, escova os dentes, veste-se, penteia-se,...)

---



---



---

### SITUAÇÃO ECONÓMICA E HABITACIONAL

RENDIMENTOS		DESPESAS		CAPITAÇÃO*	
Salários		Habitação		$*C = \frac{RAF - DAF}{N}$	
Pensões		Água			
Subs. Desemp.		Electricidade			
Subs. Doença		Gás			
Subs. Ab. Familiar		Telefone			
Outras Prest. Sociais		Educação			
Outros		Saúde			
		Transportes		Total	
		Outros		Per Capita	
TOTAL		TOTAL			

---



---



---

Tipo de habitação (própria/alugada) e condições (wc; quartos individuais):

A criança tem quarto próprio: \_\_\_\_\_ Cama Própria: \_\_\_\_\_

Onde Estuda: \_\_\_\_\_ Quem a apoia: \_\_\_\_\_

## DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Relacionamento com as outras crianças:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Atividades preferidas:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Obediências às normas e regras:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Reação à frustração: \_\_\_\_\_

Reação às separações: \_\_\_\_\_

Mente: \_\_\_\_\_

Rouba: \_\_\_\_\_

Faz birras: \_\_\_\_\_

Sabe fazer recados: \_\_\_\_\_

Vai às compras: \_\_\_\_\_

Sabe manusear o dinheiro: \_\_\_\_\_

Ajuda nas lides domésticas: \_\_\_\_\_

Que tempo passa com os pais? \_\_\_\_\_

O que faz diariamente em casa? \_\_\_\_\_

O que mais gosta de fazer? \_\_\_\_\_

Com quem gosta de brincar? \_\_\_\_\_

Como passa os fins-de-semana? \_\_\_\_\_

**Observações:**

---

## **PERCURSO ESCOLAR**

**Contextos frequentados (creche, amas, avós, jardins, escola, localidade, ...)**

---

---

---

**Adaptação ao jardim ou escola:**

---

---

**Mudança de escola ( idade, motivo e adaptação):**

---

---

**Retenções (nº, anos de escolaridade e motivo):**

---

---

**Dificuldades específicas mais sentidas pelos pais:**

---

---

---

**Atitude da criança, relativamente, à escola, professores e colegas:**

---

---

---

**Interesses escolares da criança:**

---

---

---

**Atitudes e expetativas dos pais face ao desempenho escolar da criança:**

---

---

---

**Usufrui de algum tipo de apoio (educação especial, psicologia, pedopsiquiatria, apoio especializado,...):**

---

---

---

### **OBSERVAÇÕES**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Data:** \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**As Técnicas:** \_\_\_\_\_

## ANEXO B

### FICHA DE SINALIZAÇÃO DA EQUIPA TÉCNICA MULTIDISCIPLINAR *Psicologia/Serviço Social*

#### 1.DADOS PESSOAIS DO ALUNO

Escola: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_  
Director de Turma/Professor Titular de Turma/Educador: \_\_\_\_\_  
Nome: \_\_\_\_\_  
Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Morada: \_\_\_\_\_  
Nome do Pai: \_\_\_\_\_  
Profissão do Pai: \_\_\_\_\_  
Nome da mãe: \_\_\_\_\_  
Profissão da mãe: \_\_\_\_\_  
Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_  
Morada: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Parentesco: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_  
Contactos Tel/Telm.: \_\_\_\_\_ Horário preferencial de contacto: \_\_\_\_\_

#### 2. DADOS CLÍNICOS

Nada a referir	
Falta de Elementos	

#### 3. INTERVENÇÃO SOCIAL

##### **Outras informações clínicas relevantes:**

(Caso existam relatórios ou informações médicas, psicológicas e sociais, devem ser anexas a esta sinalização)

Acompanhamento médico especializado  
Especifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

CPCJ
TFM/EMAT
ADEIMA
Programa Escolhas
Outro: _____

**Outras informações sociais relevantes:**

(Caso existam relatórios ou informações médicas, psicológicas e sociais, devem ser anexas a esta sinalização)

#### 4. HISTÓRIA ESCOLAR

Anos de Escolaridade									
Pré	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Nº de retenções									

#### 5. PRINCIPAIS DIFICULDADES IDENTIFICADAS

Ensino/Aprendizagem

Falta de pré-requisitos .....

Ritmo lento .....

Dificuldade de expressão oral .....

Dificuldade de expressão escrita .....

Problemas de memorização .....

Dificuldades na compreensão e/ou interpretação .....

Dificuldades de concentração .....

Falta de motivação .....

Problemas de coordenação motora .....

Ausência de métodos de trabalho .....


**Outros:**

### Comportamento/Emoções

Desafio constante da autoridade .....	<input type="checkbox"/>
Comportamento Disruptivo em sala de aula .....	<input type="checkbox"/>
Tristeza/Apatia .....	<input type="checkbox"/>
Problemas de integração .....	<input type="checkbox"/>
Problemas de comunicação .....	<input type="checkbox"/>
Comportamento Agressivo/ Impulsivo .....	<input type="checkbox"/>

**Outros:**

### Família/Social

Falta de assiduidade .....	<input type="checkbox"/>
Problemas de pontualidade .....	<input type="checkbox"/>
Absentismo acentuado / abandono escolar .....	<input type="checkbox"/>
Negligência familiar .....	<input type="checkbox"/>
Fraco envolvimento do EE .....	<input type="checkbox"/>
Problemas sociais/económicos .....	<input type="checkbox"/>

**Outros:**

## **6. ESTRATÉGIAS OU TÉCNICAS DE RECUPERAÇÃO EXPERIMENTADAS COM O ALUNO/FAMÍLIA**

### Na Escola:

Sinalização para Educação Especial .....	<input type="checkbox"/>	Projeto “Matiga” .....	<input type="checkbox"/>
Apoio pedagógico .....	<input type="checkbox"/>	Tutoria .....	<input type="checkbox"/>
Condições especiais de avaliação .....	<input type="checkbox"/>	EPIS .....	<input type="checkbox"/>
Estratégias pedagógicas diversificadas .....	<input type="checkbox"/>	Desporto escolar .....	<input type="checkbox"/>
Programa “A ler vamos” .....	<input type="checkbox"/>	Laboratório de artes .....	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	CONTACTO .....	<input type="checkbox"/>

**Outras:**

### Na Família/Comunidade:

Frequência de ATL .....	<input type="checkbox"/>
Explicações .....	<input type="checkbox"/>
Prática de Atividade Desportiva.....	<input type="checkbox"/>
Sugestões de organização do espaço e tempos de estudo ao EE.....	<input type="checkbox"/>



Outras:

## 7. ASPETOS DA PERSONALIDADE

Equilibrado .....	<input type="checkbox"/>	Indeciso .....	<input type="checkbox"/>
Responsável .....	<input type="checkbox"/>	Calmo .....	<input type="checkbox"/>
Vivo .....	<input type="checkbox"/>	Isolado .....	<input type="checkbox"/>
Agressivo .....	<input type="checkbox"/>	Organizado .....	<input type="checkbox"/>
Impulsivo .....	<input type="checkbox"/>	Imaturo .....	<input type="checkbox"/>
Interessado .....	<input type="checkbox"/>	Relaciona-se com os professores .....	<input type="checkbox"/>
Inibido .....	<input type="checkbox"/>	Relaciona-se com os colegas .....	<input type="checkbox"/>
Instável .....	<input type="checkbox"/>		

## 8. DILIGÊNCIAS EFETUADAS COM O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

(Contactos telefónicos, reuniões, recados escritos, convocatórias...)

Como resultaram?

## 9. SITUAÇÃO FAMILIAR

O aluno vive com: \_\_\_\_\_  
Nº de irmãos: \_\_\_\_\_ Idades: \_\_\_\_\_  
Habitação social:  
Sim: \_\_\_\_\_ Não: \_\_\_\_\_  
Tipologia da Habitação: \_\_\_\_\_  
Observações: \_\_\_\_\_  
SASE: \_\_\_\_\_ Sim: \_\_\_\_\_ Não: \_\_\_\_\_ Escalão: \_\_\_\_\_

## 10. MOTIVO DA SINALIZAÇÃO

Qual a problemática detetada?

Como e quando foi identificada?

Possíveis causas:

#### 11. OUTRAS INFORMAÇÕES PERTINENTES

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

#### CAMPO DESTINADO À EQUIPA TÉCNICA

O aluno é sinalizado por:

• Abandono Escolar

• Absentismo Escolar

• Insucesso Escolar

• Indisciplina /violência

• Outro(s) Quais: \_\_\_\_\_

Responsáveis pela Intervenção:

Número de processo: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

ASS: \_\_\_\_\_

## ANEXO C

### PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO

1. Identificação do aluno(a)			
Nome:		Ano:	Turma: N°
Data nascimento:			
Diretor(a)/Titular de Turma:			
Escola/JI:			
Nome do Enc. De Educação:			
Contacto:			
2. Problemática (Assinalar com X)			
Absentismo <input type="checkbox"/>	Integração <input type="checkbox"/>	Comportamento <input type="checkbox"/>	Emocional <input type="checkbox"/>
Dif. de aprendizagem <input type="checkbox"/>	Saúde <input type="checkbox"/>	Familiar <input type="checkbox"/>	Económico <input type="checkbox"/>
Breve descrição:			
3. Acompanhamentos externos (Assinalar com X)			
CPCJ <input type="checkbox"/>	EMAT <input type="checkbox"/>	Outros? Quais:	

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
O/A Professor/a

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
O/A Técnico/a

## A preencher

4. Arquivamento				
Motivo	Transferência de estabelecimento escolar <input type="checkbox"/>	Resolução da problemática <input type="checkbox"/>	Sem consentimento <input type="checkbox"/>	Outro <input type="checkbox"/>
Observações				

<b>Autorização do Encarregado de Educação</b>	
<p>Eu, _____</p> <p>Enc. de Educação do aluno _____ declaro que autorizo o</p> <p>meu educando e/ou família a ter acompanhamento pelo Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família.</p>   <p>Data ____/____/____</p>	<p>_____</p> <p>(Assinatura do Encarregado de Educação)</p>

## ANEXO D

### FICHA DE SINALIZAÇÃO DO GABINETE DE INTERVENÇÃO AO ALUNO

Identificação			
Escola:	Ano:	Turma:	Nº Proc.
Educador(a)/Professor Titular/Diretor(a) de Turma:			
Nome do(a) aluno(a):			
Data de nascimento:		Idade:	
Filiação:		/	
Encarregado(a) de Educação:			
Grau de parentesco:			
Morada:			
Contacto telefónico:			
Histórico Escolar do/a Aluno/a			
Retenções? Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Quantas? <input type="checkbox"/> Em que anos _____			
Usufri de algum apoio/acompanhamento interno ao Agrupamento? Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Qual? _____			
Usufri de medidas universais ao abrigo do Dec. Lei 54/2018? Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Quais? _____ Estão a surtir efeito? Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>			
Tem apoios externos à escola? Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Quais? _____			

**Quem realiza o encaminhamento:**

**Diretor de Turma** ☐ **Encarregado de Educação** ☐ **Aluno** ☐ **Outro** ☐ \_\_\_\_\_

**Razões que motivam o encaminhamento:**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Dificuldades de aprendizagem/insucesso | <input type="checkbox"/> Problemas de integração          |
| <input type="checkbox"/> Problemas de comportamento             | <input type="checkbox"/> Problemas na família             |
| <input type="checkbox"/> Problemas emocionais                   | <input type="checkbox"/> Problemas de saúde               |
| <input type="checkbox"/> Problemas de atenção/concentração      | <input type="checkbox"/> Problemas de higiene             |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades de linguagem /comunicação | <input type="checkbox"/> Absentismo/Abandono escolar      |
| <input type="checkbox"/> Negligência/Maus tratos                | <input type="checkbox"/> Falta de acompanhamento familiar |
| <input type="checkbox"/> Indisciplina                           | <input type="checkbox"/> Vulnerabilidade socioeconómica   |
| <input type="checkbox"/> Desmotivação/desinteresse escolar      | <input type="checkbox"/> Outro _____                      |

**Descreva, mais detalhadamente, os motivos para o encaminhamento:**

---

---

---

---

---

Data do encaminhamento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do responsável pelo encaminhamento \_\_\_\_\_

**Nota:** Após preenchida e devidamente datada e assinada a ficha de sinalização deverá ser entregue no GIA.

Parecer da equipa GIA (a preencher pela Equipa GIA)	
<input type="checkbox"/>	GIA
<input type="checkbox"/>	SPO
Parecer: _____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
Data: ____/____/____	
A Assistente Social: _____	
A Psicóloga: _____	

## ANEXO E

### FICHA DE ENCAMINHAMENTO PARA OS SERVIÇOS TÉCNICO PEDAGÓGICOS \_\_\_\_ / \_\_\_\_

#### I – IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: \_\_\_\_\_ N.º Processo: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_ Ano letivo \_\_\_\_\_

Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_ Parentesco: \_\_\_\_\_

Contacto: \_\_\_\_\_ Diretor de Turma: \_\_\_\_\_

Encaminhamento solicitado por \_\_\_\_\_

#### II – MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Avaliação Cognitiva/ Dificuldades de Aprendizagem | <input type="checkbox"/> Distúrbios Emocionais (depressão, ansiedade, anorexia, enurese) |
| <input type="checkbox"/> Problemas de Comportamento                        | <input type="checkbox"/> Problemas de Atenção/Concentração                               |
| <input checked="" type="checkbox"/> Absentismo                             | <input type="checkbox"/> Abandono Escolar  |
| <input type="checkbox"/> Problemas familiares                              | <input type="checkbox"/> Negligência/Maus Tratos   |
| <input type="checkbox"/> Carência Económica                                |  |
| Outras: _____  |  |

#### III – FUNDAMENTAÇÃO

Estratégias ou ações implementadas pelo conselho de turma para solucionar o problema e/ou dificuldades encontradas: \_\_\_\_\_

Data do pedido: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_